



НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

Серія «Психологія і педагогіка»

Збірник наукових праць

ВИПУСК 29

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2014

*Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 4 від 30 жовтня 2014 року*

Друкується згідно з Постановою ВАК України від 10.02.2010 р. № 1 – 05/1

Редколегія випуску:

Пасічник І. Д., доктор психологічних наук (*відповідальний редактор*).
Каламаж Р. В., доктор психологічних наук.
Засккіна Л. В., доктор психологічних наук.
Павелків Р. В., доктор психологічних наук.
Максименко С. Д., доктор психологічних наук.
Москалець В. П., доктор психологічних наук.
Юрченко В. М., доктор психологічних наук.
Савчин М. В., доктор психологічних наук.
Вербець В. В., доктор педагогічних наук.
Жуковський В. М., доктор педагогічних наук.
Хом'як І. М., доктор педагогічних наук.
Нісімчук А. С., доктор педагогічних наук.
Руснак І. С., доктор педагогічних наук.
Литвиненко С. А., доктор педагогічних наук.
Шугай М. А., кандидат психологічних наук (*заст. відп. редактора*).
Матласевич О. В., кандидат психологічних наук (*відповідальний секретар*).

Рецензенти:

Караман С. О., доктор педагогічних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка);
Котик Т. М., доктор педагогічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника).

Укладачі:

Максимчук В. В., викладач;
Столяр З. В., викладач;
Федорич Х. М., викладач.

Н 34 **Наукові записки** Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка» / ред. кол. І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, І. М. Хом'як та ін. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 29. – 176 с.

ISBN 966-7631-15-X

До збірника ввійшли статті українських науковців, присвячені проблемам культури української мови і мовлення, методики викладання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах, питанням лінгводидактики у ВНЗ, що готують фахівців філологічних і нефілологічних спеціальностей.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, студентам і всім тим, хто цікавиться назрілими проблемами української лінгводидактики.

УДК 001.8+159.9
ББК 74+88

ISBN 966-7631-15-X

© Видавництво Національного університету
«Острозька академія», 2014
© Кафедра української мови і літератури НаУОА, 2014

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 371.3:811.162.2(81'366)

Голуб Н. Б.

ДІАЛОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Автор наголошує на важливості навчального діалогу, з'ясовує особливості й переваги діалогізації процесу навчання української мови; пропонує шляхи запровадження такого підходу, визначає ключові позиції, а саме – принципи, методи, прийоми і засоби; пропонує перелік результативних показників на користь діалогізації.

Ключові слова: діалог, діалогізація процесу навчання, компетентнісний підхід, навчальний простір, методи, прийоми, мовленнєві жанри.

Автор подчеркивает важность учебного диалога, выясняет особенности и преимущества диалогизации процесса обучения украинскому языку; предлагает пути внедрения такого подхода, определяет ключевые позиции, а именно – принципы, методы, приемы и средства; предлагает перечень результативных показателей в пользу диалогизации.

Ключевые слова: диалог, диалогизация процесса обучения, компетентностный подход, учебное пространство, методы, приемы, речевые жанры.

Author stresses the importance of educational dialogue, clarifies the features and benefits of the learning process dialogization Ukrainian language; offers ways to incorporate this approach and identifies key positions – namely, principles, methods, techniques and tools; provides a list of performance indicators for dialogization.

Key words: dialogue, dialogization learning process competence approach, learning space, methods, techniques, speech genres.

Постановка проблеми в загальному вигляді та зв'язок її з важливими науковими й практичними завданнями. Усі наявні орієнтири сучасної освіти сходяться в одному: загальноосвітня школа має готувати не всезнайку, а людину, обізнану з укладом свого суспільства, механізмів, що в ньому діють, людину, що бачить своє місце в цьому суспільстві й готова жити і взаємодіяти в ньому.

Тож не дарма комунікативна компетентність визнана у світовому освітньому просторі й в Україні як ключова, тобто життєво необхідна.

У процесі досліджень українські вчені неодноразово виявляють парадокси, одним із яких є неузгодженість запиту суспільства й організації освіти на різних ділянках її. Україна з часу незалежності заявила про себе як про демократичну країну. У чинних державних документах задекларовано, що провідними підходами є компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, що мають забезпечити підготовку компетентної (тобто, функційно грамотної) молоді людини. Однак у переліку обов'язкових предметів досі так і не з'явилася риторика, названа ще давніми греками дітищем демократії. Чинні програми утверджують ідею підготовки комунікабельного, комунікативно компетентного учня, що спричиняє активізацію в роботі вчителя так званих активних й інтерактивних методів навчання, однак досі немає широкого впровадження їх у шкільну практику, а фрагментарне використання не дасть сподіваного результату.

Дослідники згаданих вище підходів до навчання наголошують на важливості суб'єкт-суб'єктних, партнерських стосунків учителя й учнів, що передбачає наявність постійного діалогу. Чому сьогодні важливо говорити про діалог і не просто навчати діалогу, а навчати в умовах діалогу? Найперше, що хочеться сказати у відповідь, це те, що діалог навчає мислити, жити в колективі й діяти.

Аналіз основних досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які опирається автор. Важливість і актуальність діалогу визнавали в усі часи, передусім у країнах з демократичним устроєм. Тому феномен діалогу досліджено настільки глибоко й багатоаспектно в роботах учених різних галузей науки: філософії (Арутюнова Н., Біблер В., Каган М., Ясперс К.), психології (Божович Л., Виготський Л., Дрідзе Т., Леонтьєв О., Рубінштейн С., Давидов В.), лінгвістики (Бахтін М., Виноградов В., Земська О., Кожина М., Сєдов К., Філіппова О., Шведова Н. та ін. вчені), педагогіки (Амонашвілі Ш., Сухомлинський В., Кан-Калик В.), дидактики й лінгводидактики (Балаян А., Баранов М., Глазова О., Дейкіна А., Іпполітова Н., Ладиженська Т., Лернер І., Ляшкевич А., Михальська А., Хаймович Л., Філіппова О. та ін.).

Виокремлення не розв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячено означену статтю. Аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що в лінгводидактиці розроблено системи вправ, завдання, спрямовані на формування навичок діалогічного мовлення, прийоми й засоби діалогізації монологічного мовлення, досліджено види й форми мовленнєвої діяльності у різних навчально-мовленнєвих ситуаціях, однак усі ці дослідження впроваджували розрізнено. Зведення їх у систему якраз і сприяло б діалогізації процесу навчання мови.

Мета статті – обґрунтувати переваги діалогізації процесу навчання української мови в загально-освітній школі, визначити шляхи й показники результативності цього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес навчання української мови розглядаємо як складну динамічну систему із такими компонентами: 1) організація навчального простору; 2) організація навчально-виховного процесу; 3) комунікація на різних рівнях цього процесу; 4) позашкільна комунікація. Активні учасники всередині цього процесу – учитель, учні, батьки – кожен із яких є виконавцем багатьох ролей, зумовлених обставинами ситуації. До уваги беремо такі комбінації спілкування: «учитель – учень», «учень – учень», «учень – учні», «учні – учні».

Навчальний простір набуває нового змісту й розглядається не як інформаційно-дисциплінарне, а як інформаційно-комунікативне середовище, у якому процес засвоєння знань, формування вмінь, набуття досвіду являє собою спільний пошук, під час якого учні обмінюються думками, висловлюють припущення, добирають аргументи, дискутують.

Перше значення слова «діалог», що переважає у тлумачних словниках, – це «почерговий обмін репліками двох і більше людей» [4, с. 179]. Ми ж за основу візьмемо таке тлумачення його: інформаційна взаємодія людей як суб'єктів..., метою якої є підвищення ступеня духовної спільності чи досягнення цієї спільності [3].

Термін «діалогізація» виявляємо у тлумачному словнику із таким значенням: «Виклад літературного твору у формі діалогу» [5]. У лінгводидактиці діалогізацією називаємо переосмислення навчального предмета і способів навчання його, організацію освітнього простору й навчально-виховного процесу у формі конструктивного діалогу.

Діалогізацію навчального процесу розглядаємо як систему роботи, дієвість якої забезпечують такі компоненти:

- мотивація й актуалізація кожної теми уроку;
- проблемність викладу (представлення) навчального матеріалу;
- запровадження у практику мовлення мовленнєвих жанрів;
- надання переваги груповим формам роботи;
- добір відповідних методів і прийомів;
- використання зразків діалогічного тексту позитивно налаштованого характеру;
- урізноманітнення ситуацій спілкування з метою збагачення досвіду;
- добір спеціальних методів і прийомів навчання тощо.

Запровадження діалогу має не лише важливе освітнє значення, але й суспільне. Організація діалогу за всіма канонами сприятиме формуванню довіри до результативності його й визнання його кращою альтернативою для пошуку істини. Учителю належить долати такі бар'єри:

- мовець говорить не те, що насправді думає;
- мовець формулює думки таким чином, аби потім можна було легко відмовитися;
- мовець соромиться говорити відверто;
- мовець не відчуває відповідальності за сказане;
- мовець уникає відповіді на поставлене запитання;
- мовець говорить незрозумілою співрозмовникові мовою та ін.

Виділяємо такі результативні показники на користь діалогізації:

- можливість гармонізувати в учневі раціональне й емоційне;
- свідоме сприйняття учнями сфери культури й мистецтва порозуміння;
- ефективна дія механізмів рефлексії;
- розвиток емпатії;
- відчуття рівності між учнем і вчителем;
- створення атмосфери співробітництва;
- створення передумов для розвитку критичного мислення;
- формування навичок і бажань самостійно навчатися;
- прагнення учнів до творчості, продукування творчих ідей і проектів;
- намагання осмислювати свою роль у навчально-виховному процесі;
- формування комунікативної культури;
- залучення внутрішніх ресурсів для організації комунікативної взаємодії;
- розвиток здібностей керувати власною поведінкою;

- виявлення прогалин, бар'єрів міжособистісної комунікації;
- навчання учнів розуміти один одного;
- надання можливостей для виявлення індивідуальності кожного учня;
- створення відчуття команди, командної атмосфери та інші.

Аби процес діалогізації був добре організований і виправдав очікування, варто дбати про формування в учнів таких умінь:

- *мовленнєвих* (формулювати тезу; чітко і зрозуміло висловлювати думки; переконувати; аргументувати; добирати докази й визначати порядок подання їх; аналізувати свої й чужі думки);
- *перцептивних* (слухати і чути; розуміти і сприймати невербальну інформацію (міміку, поставу, жести); проймається почуттями, розуміти стан і відчувати переживання іншої людини (емпатія); рефлексувати);
- *інтерактивних* (налагоджувати контакт, ставити запитання, стимулювати співрозмовника; підтримувати спілкування; ввічливо комунікувати; захоплювати й приваблювати співрозмовника; керувати своїми емоціями; контролювати поведінку та ін.).

Такі переваги дають підстави для визнання одним із пріоритетних принципів – принцип діалогізації.

Яким чином реалізується діалогізація? Визначаємо такі напрями:

- наповнення змістового компонента ціннісними орієнтирами;
- орієнтування змісту предмета на життєві проблеми й конкретні ситуації;
- виявлення у знаннях і вміннях елемента соціальності;
- визначення перспективи знань тощо.

Одним із недоліків шкільного навчання мови донедавна, та почасти й нині є зведення його до вивчення мінімізованого академічного курсу сучасної української літературної мови, у результаті чого ці знання – як рояль у квартирі, жильці якої не навчені грати на ньому.

Психологи пов'язують ефективність спілкування із тим, наскільки глибоко партнери залучені до цього процесу. Отже, одне з важливих завдань учителя – захоплення учнів діалогом. Діалогізація процесу навчання мови сприятиме відчуттю краси слова, доречності його, дієвості, впливовості, глибини тощо. Важливою ознакою діалогічної взаємодії є наявність (потреба) слухача й емоційно-інтелектуального ставлення його до повідомлення.

Головний закон діалогічного спілкування – закон зворотного зв'язку, що виявляється у зосередженні уваги на співрозмовникові, активне слухання, або реагування на сказане співрозмовником.

Дослідники виділяють такі прийоми, що сприяють ефективній діалогізації: комплімент, посмішка, звернення до співрозмовника на ім'я, звернення з проханням, звернення з пропозицією, прийняття думки співрозмовника, похвала, що позитивно впливають на емоційну атмосферу в колективі.

Дієвим механізмом вважають практикування мовних штампів на перших етапах діалогізації, зокрема на етапі рефлексії:

- Я усвідомив..
- Я дізнався...
- Я навчився...
- Я розв'язав...
- Я відчув...
- Я відкрив для себе...
- Я відкрив у собі...
- Я зміг проаналізувати...
- Я доповнив...

Відчутною проблемою є невміння ставити запитання. Учитель має демонструвати типологію запитань, що урізноманітнює пізнавальну діяльність, сприяє пошуку істини, допомагає долати страх і невпевненість учнів. Традиційно вчитель ставить запитання, відповіддю на які є:

- відтворене правило, визначення;
- уточнення поняття, правила;
- підтвердження правила прикладами;
- виявлення суперечностей;
- виявлення неточності, логічної помилки;
- висунення гіпотези;
- пропонування варіантів розв'язання проблеми;
- виявлення причинно-наслідкових зв'язків.

Що різноманітнішими й несподіванішими будуть запитання, то більшими будуть інтерес і активність учнів.

Ефективним прийомом є активізація у вжитку реплік типу «Я-повідомлення» і «Ти-повідомлення», що «приживаються» в освітньому просторі як результат психологізації його. Саме вони «дають змогу

учням відчуті себе в центрі позитивної уваги однолітків, створюють емоційне тло, сприяють профілактиці емоційних тисків, що виникають через високу інтелектуалізацію життя учнів чи студентів, мотивованих на навчальні досягнення» [1].

Л. Гавриліна пропонує такі зразки Я-повідомлень:

- Коли я тебе слухав, згадав, зрозумів, переосмислив, дізнався;
- Коли я тебе слухав, відчув справжню естетичну насолоду, тому що...
- Коли я тебе слухав, зрозумів, що мені важко зробити перехід від вступу до...
- Я дякую тобі за те... [1].

Можна додати такі:

- Коли я тебе слухав, у моїй уяві постали...
- Коли я тебе слухав, у мене виникла ідея...
- Коли я тебе слухав, виникло бажання...
- Я зробив висновок із твого виступу, що...

Приклади Ти-повідомлень:

- Як добре ти проілюстрував ...
- Настільки ж тонко сформульована твоя думка..
- Який гарний перехід ти зробив від..
- Ти був таким упевненим, коли..
- Ти був настільки захоплений своєю темою, коли.. і подібні.

Діалогізація передбачає особливу діяльність учителя, реалізовану в текстах, формах, методах і прийомах навчання й виховання, мовних і позамовних засобах. Одним із кроків до створення ефективного навчального середовища є запровадження різних форм організації навчання. Аби учень формувався і розвивався як колективний гравець спочатку в навчальній, а на майбутнє – у професійній діяльності, учителю варто практикувати *парну форму* (передбачає комунікативну взаємодію двох учнів, що виконують під керівництвом учителя конкретне завдання); *групову форму* (передбачає формування груп із трьох-десяти учнів для ефективної взаємодії у процесі засвоєння, пошуку чи аналізу інформації, формування практичних умінь і навичок під керівництвом учителя); *колективну форму* (передбачає організоване вчителем самонавчання учнівського колективу).

Дослідники звертають увагу на такі нюанси формування кількості груп:

1. Робота в парі передбачає взаємодію учнів як співавторів у розв'язанні спільного завдання, підготовці творчого проекту; сприятливим є інтерв'ювання (один учень добирає запитання, інший – готує відповіді); почергове переказування тексту. Перевагою такої маленької групи є неможливість ледарювання і сперечання; навпаки, учні активно набувають досвіду кооперування.

2. Аби продуктивною була робота трійки, варто не допустити ситуації, коли двоє «дружать» проти третього. Кожен член трійки повинен мати свої завдання, що перевіряються у послідовності, яку визначив учитель. Можливий варіант, коли один учень виконує функції консультанта чи контролера. Перевага: можливість виявлення схильності до лідерства.

3. Особливістю навчального «квартету» є можливість обирати собі партнера і працювати двома парами. Перевагою є поява ситуації змагальності.

4. Оптимальним складом учені вважають п'ять учасників (навчальна «зірочка»), оскільки з'являється можливість ввести нові ролі, виконуючи які, учні долучаються до продуктивного спілкування, співробітництва. Йдеться про такі ролі: «організатор» (командир групи, допомагає вчителю організувати роботу, слідкує за процесом, визначає послідовність дій тощо), «ініціатор» (допомагає у пошуку потрібної інформації, ділиться своїми знаннями, висловлює аргументи, запалює учнів емоційно), «реєстратор ідей» (фіксує роботу групи, записуючи висловлення й пропозиції, групує, шукає зв'язки між ними, робить підсумок і виголошує висновки), «деструктор» (скептик, що піддає сумніву, вимагає пояснень, заплує інших, провокує на пошуки нових доказів), «контролер» (контактує з учителем, одержує від нього «секретні» контрольні запитання, перевіряє, як учні засвоїли інформацію чи виконали завдання) [2, с. 215–217].

Діалогізація передбачає розширення жанрового репертуару учнів. Крім діалогічних жанрів, є потреба залучати так звані жанри «у відповідь» чи жанри-реагування. Зокрема йдеться про «подяку» як жанр у відповідь на прохання, співчуття, комплімент, пораду тощо; «відмову» як відповідь на прохання та ін.

Окремої уваги на кожному уроці заслуговують зразки текстів позитивного діалогування. Наприклад:

Текст № 1. Письменник сидів на звичному місці і щось знічев'я записував.

- Вітаю майстра слова.
- Вітаю майстра діла, – відповів письменник, ховаючи серветку до кишені.
- Над чим працюєте?
- Над собою.

– Даруйте за безглузде запитання.
– Пусте, я звик, що більшість запитань ставлять для годиться. А котрі серйозні, то на них немає відповіді.
– Як Вам пишеться?
– Погано. Коли вже знаєш, як не треба писати, то писати дуже важко. А коли пишеш мало, писати треба гарно. А це теж важко... (М. Дочинець, Лис у винограднику).

Текст № 2. Підбіг хлопчак із хитрими, нахабними очима.

– Дядьку, дайте п'ятдесят копійок.
– А чому саме п'ятдесят?
– А хіба Ви дасте гривню?
– Дам і більше, як заробиш. Руку опусти. Коли просять, не простягають руки, та ще й брудні. Тоді не так соромно, якщо не дадуть. А щоб не було соромно ніколи, гроші заробляють.
– А що я можу робити? – хлопець скорчив кумедну гримасу.
– Купиш мені газет. Усі, які є місцеві.
Малий затис п'ятдесятку в руці, але рушити не поспішав.
Чоловік за столиком відсторонено пив чай, не звертаючи більше на нього уваги.
– А Ви не боїтеся, що я Вас обдурю і не вернуся з газетами?
Чоловік скинув на нього очі. Голос його звучав рівно і лагідно, але зі сталевим акцентом:
– Що? Це я маю боятися? Та ні, боятися має той, хто обдурює. Раз обдурив когось, удруге. Втретє обдурять тебе. Далі й сам себе обдурюватимеш, і пропадеши, як сіль в окропі. І будуть витирати об тебе ноги і переступати, як шолудивого пса. Затям це собі й іди, бо я чекаю на газети (М. Дочинець, Лис у винограднику).

Зразком позитивного діалогування може бути, наприклад, така історія:

На сірому вологому тротуарі сидів понурий незрячий чоловік, у капелюсі якого виднілася картонна табличка із проханням про допомогу. Охочих відгукнутися сьогодні було небагато.

Та ось підійшла дівчина, нахилилася до капелюха і ... ні, не поклала до нього нічого, а взяла картонку і з іншого боку щось поквалливо написала. Невдовзі перехожі все частіше почали зупинятися біля чоловіка...

Вона всього лиш змінила напис «Я сліпий, допоможіть, будь ласка!» на «Сьогодні прекрасний день, та я не можу побачити його...». Коли незрячий чоловік запитав дівчину, що ж вона зробила, та відповіла: «Я написала те саме, тільки іншими словами...». Отже, зміни слова – і ти побачиш, як зміниться світ довкола тебе! (З Інтернету).

На підтвердження тези щодо ефективності процесу діалогізації навчання української мови наведемо цитати із книги відомої у світі й успішної людини:

1. Найголовніше, чого я навчився у школі, – це вміння спілкуватися з людьми й висловлювати свої думки.

2. У вас можуть бути блискучі думки, але якщо ви не вмієте донести їх до тих, хто вас оточує, то навіть найкращі мізки вам не допоможуть. Коли вам чотирнадцять років, то що може так удосконалити ваші навички ведення дискусії, як не обстоювання обох протилежних поглядів на скасування смертної кари?

3. Я вирішив, що на голову вищий своїх приятелів, і задер носа. Тоді я ще не знав того, що знаю зараз: найголовніше – це спілкування з людьми.

4. Багато років тому, коли мої діти мене запитали, який курс навчання їм обрати, я відповів, що немає нічого кращого, ніж традиційна гуманітарна підготовка.

5. Формальне навчання може дати вам силу-силенну знань, та багато навичок, необхідних для життя, кожному доведеться набувати самостійно.

6. Якщо ви хочете досягти успіхів у цьому бізнесі, необхідно проїнятися духом командної роботи.

7. Чарлі Бічем, регіональний менеджер..., говорив: «Єдина риса, властива тобі як людській істоті, – це здатність міркувати, це твій здоровий глузд!».

8. Єдиний шлях мотивації людей – це спілкування з ними.

9. І все ж мені дуже хотілося б знайти такий інститут, де людей учили б слухати.

10. Я виявив, що найкраща мотивація полягає в тому, щоб люди знали загальний план дій і відчували себе повноцінними гравцями.

11. Якщо ти хочеш, аби твої гравці стали командою, треба навчити їх турбуватися один про одного... Багато хто це називає командним духом.

12. Найкращі ідеї народжуються в ході спілкування керівників різного рівня і різних підрозділів. Ця думка знову повертає нас до важливості командної роботи й міжособистісного спілкування.

13. Я люблю брати на себе відповідальність. Якщо я впорався – нагороджуйте мене, якщо ні – готовий відповідати.

Цитовані рядки взяті з книги «Кар'єра менеджера» відомого американського промисловця і підприємця в галузі машинобудівництва, президента Ford Motor Company і голови правління корпорації Крайслер – Лі Якокки [6].

Висновки. Важливість гарної освіти у наш час зростає. В усіх сферах превалює попит на освічених, а не просто дипломованих фахівців. Отже, утвердження у практиці сучасної школи пріоритету діалогу сприятиме оптимізації навчального процесу, актуалізації знаннєвого й поведінкового компонентів, регуляції емоційного показника і формуванню справді активної, ініціативної, відповідальної й мислячої особистості. Аналіз наукових праць дає підстави для такого висновку: діалогічне спілкування – це спілкування за певними правилами, із урахуванням принципів, і потребує воно певних емоційних й інтелектуальних ресурсів.

Сьогодні в результативній частині процесу навчання треба говорити не про те, скільки учень засвоїв, а про те, якою людиною він став у результаті освоєння цих знань. Чи став він відповідальним, активним, ініціативним, комунікабельним, чи властиві йому почуття емпатії, самокритики, чи спроможний аналізувати й фільтрувати часом убивчі потоки інформації, чи може протистояти викликам суспільства, чи не зникло бажання вчитися протягом життя.

Література:

1. Гаврилина Л. К. Диалог как необходимая составляющая коммуникативной подструктуры учебных занятий / Л. К. Гаврилина // Современные проблемы науки и образования. Педагогические науки. – 2007. – №4. – С. 47–50.
2. Голованова Н. Ф. Общая педагогика: учебное пособие для вузов / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2005. – 317 с.
3. Каган М. С. О педагогическом аспекте теории диалога / М. С. Каган // Диалог в образовании: сб. матер. конф. – Серия «Symposium». – Вып. 22. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – [Электронный ресурс] Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/educdial_26.html.
4. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.
5. Новий словник української мови у 3-х томах. Вид. друге, випр. – укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : АКОНІТ, 2004. – 927 с.
6. Якокка Л. Карьера менеджера / Л. Якокка (с У. Новаком); пер. с англ. С. Э. Борич. – 3-е изд. – Мн. : Попурри, 2007. – 544 с.

УДК 378.4:81'244.356.456

Загороднова В. Ф.

СТЕРЕОТИПИ СВІДОМОСТІ СУЧАСНОГО СВІТУ В КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті зосереджено увагу на необхідності оновлення змісту навчання учнів-представників національних спільнот української мови як державної, що полягає в наповненні соціокультурного компоненту елементами міжкультурного підходу до навчання, посиленні уваги на належній репрезентації національних соціокультурних стереотипів мовленнєвого спілкування. Порушено коло проблем, пов'язаних із окресленням змісту крос-культурного навчання з метою презентації, аналізу зазначеного матеріалу на уроках української мови.

Ключові слова: соціокультурний компонент навчання, інтеркультурність навчання, когнітивна лінгвістика, соціокультурний стереотип.

Обращается внимание на необходимость обновления содержания обучения учащихся национальных обществ украинскому языку как государственному, что определяется в наполнении социокультурного компонента элементами межкультурного подхода к обучению, в репрезентации национальных социокультурных стереотипов речевого общения. Подымаются проблемы наполнения содержания кросскультурного обучения с целью презентации, анализа дидактического материала на уроках украинского языка.

Ключевые слова: социокультурный компонент обучения, интеркультурность обучения, когнитивная лингвистика, социокультурный стереотип.

In the article a great attention is paid to the problem of the social and cultural component's content by elements of intercultural approach to teaching. The author pays attention to the correct representation of national social and cultural stereotypes of language communication. Some questions connected with the content of linguistic and culturological work with aim to present the analysis of definite materials at lessons are considered in the article.

Key words: the social and cultural component's, intercultural approach, national social and cultural stereotypes, language communication.

На початку третього тисячоліття особливо гостро відчувається значний вплив світової глобалізації, інтернаціоналізації та інтеграційних процесів, які охоплюють також і Україну. Одним із завдань сучасної освіти в такій ситуації стає створення умов для набуття учнями національних спільнот (українцями, росіянами, болгарами, поляками та ін.) досвіду міжкультурного спілкування, розвитку вмінь і навичок спілкування з представниками інших національностей, у процесі якого відбувається формування крос-культурної комунікативної компетентності, «...щоб з її допомогою випускник школи якнайповніше реалізував свої життєві потреби, плани й наміри в умовах зростаючого попиту суспільства на мислячу, діяльну, творчу, національно свідому особистість» [13, с. 3]. Сьогодні в теорії й практиці навчання мов продовжується пошук нових підходів до мовної освіти учнів-білінгвів. Активно використовувані останнім часом комунікативні, когнітивні підходи в методиці навчання рідної (болгарської, російської, польської тощо), української як державної, іноземної мов забезпечують належний рівень володіння мовною формою на всіх рівнях мови й мовлення. Проте проблема полягає в тому, що комунікативні підходи недостатньо враховують специфіку мови як відображення системи культурних цінностей, на основі яких будуються конкретні спільноти і моделі поведінки їх членів, а також специфіка мовленнєвої діяльності як культурно-обумовленої мовленнєвої поведінки.

Той факт, що кожна культура знаходить унікальне відображення в мові, є незаперечним. Засвоєння тільки форми нерідної мови без урахування культурного компоненту її значення спрямовує до поведінки, що відображає рідні культурні норми учнів, які вступають у конфлікт із поведінкою носіїв культури й мови, що вивчаються. Опановуючи кожен нову мову, людина відкриває для себе нове світосприйняття, світовідчуття. Те, як особистість сприймає світ і що вона в ньому бачить, завжди відображається у поняттях, сформованих на основі рідної мови з урахуванням всього багатства притаманних цій мові виражальних засобів. Кожну ситуацію, подію людина сприймає й оцінює через призму прийнятих у рідному лінгвосоціумі культурних норм і цінностей, через засвоєну індивідом картину (модель) світу.

Таким чином, сьогодні важливою є здатність мовної особистості успішно здійснювати спілкування з представниками української та інших культур, що і є завданням крос-культурного навчання української мови учнів-білінгвів. Тому питання формування крос-культурної комунікативної компетентності набуває особливої актуальності, адже це дозволить представникам національних спільнот більш успішно жити, працювати в поліетнічному середовищі. Одиницями організації крос-культурної комунікативної компетентності вчені вважають культурні стереотипи.

Завдяки дослідженням у галузі соціолінгвістики (О. Ахманова, Л. Нікольський, Ю. Дешерієв та ін.), лінгвокультурології (Є. Верещагін, Д. Гудков, П. Донець, В. Костомаров, І. Ольшанський, Ю. Степанов та ін.), етнолінгвістики (К. Батурина, А. Герд, В. Жайворонок, В. Кононенко та ін.), психолінгвістики (І. Зимня, Ю. Караулов, Г. Колшанський, В. Красних та ін.), теорії міжкультурної комунікації (А. Вежбицька, Г. Єлізарова, Ю. Серебрякова, С. Тер-Минасова та ін.) стало очевидно, що для повноцінного спілкування певною мовою необхідно не тільки уміти володіти мовним матеріалом, але й знати специфічні поняття, властиві певній етноспільноті, володіти позамовними знаннями, пов'язаними з культурою і звичаями цієї спільноти людей. Відсутність таких знань є перешкодою для побудови повноцінного спілкування і викликає непорозуміння через певні відмінності між комунікативно-мовними спільнотами в наборі знань про світ. Таким чином, введення до навчальної програми з української мови соціокультурних відомостей, зокрема про соціокультурні стереотипи, викликане внутрішньою необхідністю процесу навчання учнів національних спільнот державної мови як мови міжетнічного взаєморозуміння в поліетнічній Україні.

У зв'язку із зазначеним вище виникає проблема сприйняття й адекватної реакції учнів-білінгвів на національні соціокультурні стереотипи, обумовлюючи необхідність введення феномену стереотипу до системи навчання української мови як державної. Це дозволяє нам констатувати, що концептуалізований феномен національного соціокультурного стереотипу має передбачатися завданням і структурою формування вторинної мовної особистості як суб'єкта міжкультурного спілкування.

Мета нашої статті – обґрунтувати доцільність і закономірність введення соціокультурного стереотипу до стратегії навчання учнів-білінгвів української мови в контексті крос-культурного навчання, зосередити увагу на необхідності оновлення змісту навчання української мови як державної, що полягає в наповненні соціокультурного компоненту елементами міжкультурного підходу до навчання, посиленні уваги на належній репрезентації соціокультурних стереотипів мовленнєвого спілкування.

Стереотип розглядають у межах таких наук, як соціологія, психологія, лінгвістика, літературознавство, етнографія. Представники кожної з них виокремлюють у стереотипі ті його властивості, які вибирають із позицій своєї сфери дослідження, а тому визначають соціальні стереотипи, стереотипи спілкування, ментальні стереотипи, культурні стереотипи, етнокультурні тощо. Наприклад, соціальні стереотипи знаходять свій вияв як стереотипи мислення й поведінки особистості. Етнокультурні стереотипи – це узагальнене уявлення про типові риси, що характеризують народ. Німецька акуратність, російське «авось», українська щирість, болгарська волелюбність, китайські церемонії, грузинський темперамент, запальність італійців, упертість фінів, повільність естонців, польська галантність – це стереотипні уявлення про народ, які поширюються на кожного представника.

Соціальний стереотип (від гр. *stereós* – твердий і *týpos* – відбиток) відносно стійкий і спрощений образ соціального об'єкта (групи людей, окремої людини, події, явища тощо), що складається в умовах дефіциту інформації як результат узагальнення особистісного досвіду індивіда та уявлень, які прийняті в суспільстві. Термін «стереотип» означає повторення, відтворення яких-небудь зразків у певній діяльності. Отже, поняття «стереотип поведінки» в застосуванні до етносу характеризує систему стійких звичаїв і традицій певного етносу.

Своїм походженням і популярністю у психологічній літературі термін «стереотип» зобов'язаний американському журналісту У. Ліппману [7], який уперше використав його в 1922 р. у своїй книзі «Суспільна думка». Беручи інтерв'ю в різних діячів і представників широкого загалу, У. Ліппман звернув увагу на те, наскільки різними можуть бути погляди на одну й ту саму подію та її оцінку. Журналіст висунув гіпотезу про наявність упередженості, яка існує в певних стійких утвореннях, «*pictures in our heads*» (картинках у наших головах), що активно впливають на сприймання людей і подій. На його думку, згідно з цими «картинками», члени будь-якої групи дуже схожі, практично ідентичні. Для фіксації цієї ідеї У. Ліппман запозичив із поліграфії термін «стереотип». Він позначає металеву пластину з рельєфними печатними елементами, яку застосовують для відтворення одного й того ж тексту за умов друкування великих тиражів. У. Ліппман запропонував для користування вислів «соціальний стереотип», якого почали вживати щодо схематичних культурно зумовлених малюнків світу в голові людини, що заощаджують її зусилля під час сприйняття складних об'єктів світу, а також захищають певні культурні позиції й норми. Психологи взяли на озброєння цей термін і активно досліджують сам феномен.

У лінгвістичній літературі під стереотипом розуміють «...слово, мовний зворот, що повторюється без змін, автоматично, як усталена формула, мовний шаблон; трафарет» [12, с. 648]. Комунікативна лінгвістика поняття «стереотип» інтерпретує як комунікативну одиницю певного етносу, що «...здатна через актуальну презентацію соціально санкціонованих потреб здійснювати спонукальний типізований вплив на свідомість особистості – соціалізованого індивіда, формуючи в ньому відповідні мотивації» [10, с. 15–16], або як «...соціокультурна маркована одиниця ментально-лінгвального комплексу представника певної етнокультури, що реалізується в мовленнєвому спілкуванні як нормативна локальна асоціація до стандартної для певної культури ситуації спілкування» [8, с. 101]. Ф. Бацевич визначає сте-

реотип як «... когнітивно-психологічне утворення, схематизований і однобічний образ явища, людини, речі тощо, який ґрунтується на невеликій (часто одній) кількості рис оцінного характеру, що вважають типовими (взірцевими) для всього класу явищ, речей тощо; суб'єктивне поняття поточного мислення і мовлення, невід'ємна складова мовної картини світу певного етносу» [1, с. 339]. Учений виокремлює стереотип етнічний, національний, професійний, гендерний. Отже, ключовими ознаками стереотипу постають: одиниця мовної картини світу, типізація, «образ» або «модель», «канон», «взірець».

Лінгвокультурологи стереотип розглядають як явище іншого типу: «певне «уявлення» фрагмента дійсності, фіксована ментальна «картинка», що є результатом відображення у свідомості особистості «типового» фрагмента реального світу, певний інваріант певної ділянки картини світу» [9, с. 241]. Так, В. Карасик, розмежовуючи поняття «концепт» і «стереотип», зазначав, що концепт містить мовні знання, а стереотип – це образ-уявлення у його вербальній оболонці; концепт – це поняття більш абстрактного рівня, що дозволяє виводити архетипи, стереотип є більш конкретним; концепт є феноменом парадигматичного плану, тобто співвідноситься з системою ментальних утворень, а стереотип функційний, він виявляється в комунікативній поведінці; концепт зберігається у формі гештальтів і пропозицій, а стереотип у формі фрейм-структур [4, с. 25].

Отже, із зазначеного вище видно, що в першому випадку стереотип тотожний стереотипу в комунікативному розумінні, а у другому постає певним фрагментом концептуальної картини світу, що існує у свідомості, певним образом-уявленням, ментальною картинкою, наділеною специфічними властивостями, певним усталеним, мінімізовано-інваріантним, обумовленим національно-культурною специфікою, уявленням про предмет або ситуацію. Таким чином, стереотип є одночасно і формою, і способом бачення світу. У ньому збирається оптимальна кількість нормованих у культурі значень, необхідних людині для автоматичного, миттєвого сприйняття й оцінювання ситуації, «Іншого». Це комплекс світосприйняття, який складається з певних пізнавально-ціннісних настанов, специфічних форм сприйняття й поведінки.

Механізмом формування стереотипів є багато пізнавальних процесів, тому що стереотипи виконують низку *пізнавальних функцій* – схематизації і спрощення, функцію формування та зберігання групової ідеології тощо. Стереотипи засвоюють у процесі занурення людини до певного соціуму й культури (соціалізації й інкультурації) і виконують певні *соціальні функції*: когнітивну – засвоєння певної схеми дає можливість людям орієнтуватися, хто є хто; афективну (емоційну) – створення установок проти інших; суспільну – підтримання внутрішньої єдності групи відносно інших груп [11, с. 288].

Люди сприймають стереотипи як зразки, яким треба відповідати. Тому стереотипи здійснюють досить значний вплив на людей, стимулюючи в них формування таких рис характеру, які відбито в стереотипі. Шляхом застосування стереотипів здійснюється самоорганізація соціуму, що протистоїть руйнівним тенденціям. Стереотипи стабілізують суспільство, надають людині відчуття захищеності, впевненості, безпеки. На думку вчених, в умовах комунікації стереотипи можуть бути корисними за умови їх свідомого дотримання, якщо стереотип є описовим, а не оцінним, якщо він є точним і модифікованим подальшими спостереженнями й досвідом спілкування з реальними людьми. Проте стереотипи можуть мати й негативне значення, коли, наприклад, ґрунтуються на помилкових переконаннях, викривленнях, напівправдивих свідченнях. Тому, хоч стереотипи близькі до соціальної норми, та вони є стандартами як нормативної, так і ненормативної поведінки.

Стереотипи етносів із плином часу можуть змінюватися, а можуть стати основою етнічних упереджень. Упередження етнічне – «соціально-психологічна установка негативного характеру щодо інших етносів і конкретних представників цих етносів. Має характер стереотипу і перешкоджає адекватному сприйняттю певних етнічних спільнот і осіб. Упередження етнічне формується в конкретному соціально-історичному середовищі в масовій свідомості на рівні емоційно-образного сприйняття і важко піддається трансформації під впливом об'єктивної раціональної інформації. Реальні факти із життя, поведінки представників певних етносів сприймають необ'єктивно, вибірково, ніби через «сито», і «збільшувальне скло», що фіксують, пропускають і збільшують лише інформацію негативного характеру. Така психологічна негативістська акцентуація може бути притаманною, формуватися і закріплюватися не лише на рівні масової свідомості, а й у свідомості окремої особи, коли на основі певного негативного досвіду міжетнічного спілкування, у результаті поспішних емоційних, необґрунтованих висновків, складається психологічна упередженість, негативізм щодо всіх без винятку представників етносу. Упередження етнічне може і не виявлятися в реальній поведінці особи, якій притаманні навички культури міжнаціонального і загалом людського спілкування, проте за певних обставин, у конфліктних ситуаціях, упередження етнічне може стати умовою і чинником агресивності у висловах і діях особи чи групи людей» [5]. Отже, у мові будь-якого етносу наявна значна кількість соціокультурних стереотипів. Їх знання, уміння використовувати – необхідна умова успішного спілкування з носіями різних мов і культур.

На основі вивчення певних наукових досліджень було встановлено, що соціокультурні стереотипи функціонують у площині традиційно-побутової культури як фактора буття національної самосвідомості

(Ю. Арутюнян, М. Мнацаканян, А. Бороноев, Ю. Бромлей, А. Дашдамиров, В. Павленко, В. Плахов, О. Селіванова, Ю. Серебрякова, Т. Стефаненко). Національна самосвідомість виражається в єдності своєї структури, яка складається з чотирьох рівнів: ідеологічного, теоретичного, повсякденного, психологічного. Психологічний і повсякденний рівні формують масово-буденний шар національної самосвідомості, яка обумовлює викривлення об'єктивної передачі культурної інформації у процесі міжкультурної комунікації. Особливості виникнення й функціонування стереотипів обумовлені їх приналежністю до національного самопізнання на його повсякденному і психологічному рівнях. Учені встановили, що результативними компонентами національної самосвідомості в контексті взаємозв'язку цих двох рівнів є національні соціокультурні стереотипні уявлення про національний характер свого або іншого етносу (антропостереотипи). Такі стереотипні уявлення у процесі своєї актуалізації виконують потенційну деструктивну роль у міжкультурній комунікації, оскільки вони базуються на таких механізмах масово-буденного шару національного самопізнання, як вибірковість сприйняття, абсолютизація відносних етнічних властивостей, тенденційність у їхній оцінці, генералізація окремих неістотних для етносу явищ.

Об'єктивація таких стереотипів базується на встановленні співвідношення стереотипних культурних уявлень із системою цінностей цієї культури, що є джерелами соціокультурних стереотипів про національний характер. Параметрами для визначення культурних цінностей є культурні універсалії, специфічне наповнення яких несе національне навантаження. Аналізуючи праці науковців В. Попкова, О. Селіванової, Е. Vinacke, які визнають існування істинних і неістинних стереотипів, ми взяли за основу думку, згідно з якою соціокультурні стереотипи обумовлюють ентропійний ефект (ефект невизначеності, знецінювання) у процесі міжкультурної комунікації. Це відбувається через загальну здатність стереотипів до індивідуалізованого, некритичного, єдино можливого без свідомого селективного сприйняття іншої національно-культурної спільноти. На основі зазначеного ми прийшли висновку про те, що саме абсолютна природа стереотипу, його спрямованість на абсолютизацію, однозначну інтерпретацію національного характеру й культуру іншого етносу є причиною негативного впливу стереотипів на процес міжкультурного взаєморозуміння під час вивчення нерідної мови. Таке розуміння сутності характеристики стереотипу дозволило нам визначити необхідність введення феномену національних соціокультурних стереотипів у процес навчання учнів-білінгвів української мови як державної з метою розроблення методики їх попередження й подолання на основі свідомого зняття їхньої абсолютності. Під зняттям абсолютності стереотипів ми розуміємо формування свідомого ставлення до стереотипів на основі припущення об'єктивної багатозначності об'єкта сприйняття.

Аналізуючи праці з проблеми культурологічних підходів до навчання мов, ми констатували той факт, що попередження й подолання абсолютних стереотипних уявлень у процесі навчання міжкультурному спілкуванню базується на принципі введення стереотипів до структури мовної особистості як суб'єкта міжкультурної комунікації. Так, В. Гончарова [3], беручи до уваги структуру вторинної мовної особистості, встановила, що стереотип актуалізується на тезаурусному рівні мовної особистості, зокрема на рівні вторинної мовної та вторинної когнітивної свідомості; а потім стереотип функціонує на прагматичному рівні мовної особистості і визначає мотиваційну сферу стереотипної поведінки. Таким чином, на нашу думку, доцільність і закономірність введення стереотипу до стратегії навчання учнів-білінгвів української мови в контексті крос-культурного навчання є очевидною.

Одним із перших завдань роботи в цьому напрямку є формування так званого культурного усвідомлення. Необхідно пояснювати учням, що всі люди є носіями культурно обумовленої поведінки, яка визначається етнічною приналежністю людини. Учнів слід учити усвідомлювати свою належність до певної етнічної групи й розуміти, які особливості їхньої власної поведінки обумовлені належністю до тієї чи іншої етнічної групи. Важливо також сприяти усвідомленню учнями культурно-обумовленої поведінки українців і представників інших етносів, стимулювати інтелектуальну допитливість щодо різних культур, заохочувати прихильне ставлення до інших. Бажаним є взаємне розуміння і врахування у комунікації особливостей української та інших культур, носії яких можуть бути залучені до діалогу, взаємне врахування культурного підтексту слів і фраз контактуючих мов. Іншими словами, необхідно виходити з принципу врахування інофонів певних категорій і моделей нової для нього культури й адекватного користування ними, а не з обов'язкового їх присвоєння. Не потрібно прагнути до того, щоб вони зайняли місце тих категорій і моделей, які характерні рідній культурі учнів.

Матеріалів для такої роботи, та ще й із належним коментарем у підручниках з української мови, украй мало. Необхідні взаємопов'язані та взаємозумовлені способи і засоби опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу й певного результату створення образу світу в уяві кожного учня. Такий підхід до навчання зумовлений необхідністю переосмислення основних завдань засвоєння учнями української мови, переакцентацією мети мовної освіти щодо формування лінгвістичної компетентності на комунікативну.

Своєрідність цієї методики полягає в тлумаченні таких мовних одиниць, як концептів, стереотипів носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів певного світу задля формування вмінь адекват-

ного 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 свідомості, поваги до мовних традицій як рідного, так і українського народів і бажання дотримуватися норм спілкування.

Самобутність кожного народу поряд із традиціями, ціннісними орієнтаціями, культурою виявляється передусім у мовних стереотипах поведінки, у яких концентруються риси національної вдачі, національного характеру, сформовані століттями. Стереотипність мовленнєвої поведінки людей, яка складалася тисячоліттями, не варто подавати учням як застиглість реєстру національно-мовного «поведінкового кодексу» (він, хоч і поволі, але змінюється), ні як нівеляцію індивідуального під час вибору найдоречнішої, наприклад, етикетної форми, адже у процесі спілкування можуть виникати навіть оказіональні вислови, найчастіше – у звертаннях. Стереотипність стосується радше набору висловів мовного етикету, спільного для національної спільноти на певному історичному етапі, і їх використання мовцями. Перш, аніж такі форми стануть стереотипними і для учнів іншої національності, їх потрібно вкласти в дитячу пам'ять, досягти, щоб вони стали своєрідним алгоритмом.

Учням необхідно дати можливість не створювати щоразу нову формулу, а скористатись однією з можливих і найбільш придатних для взаєморозуміння. Важливо добре зі школярами засвоїти чинники, що впливають на вибір словесної формули в конкретній комунікативній ситуації: фактор адресата (вік, стать, професія, соціальне становище), комунікативні умови (місце, час, тривалість спілкування), характер взаємин між співрозмовниками. Важливими будуть і знання особливостей усього спектра супровідних засобів (жестів, міміки), а також – мелодика мови, тембр і тон голосу мовця, приязність і прихильність до співрозмовника. Так, може бути незрозумілою для учнів семантика багатьох жестів. Скажімо, чому перед тим, як запросити гостя сісти, українці (переважно старшого покоління) обов'язково здмхнуть зі стільця чи лави. Це можна пояснити школярам за допомогою уривка з твору М. Коцюбинського «Тіні забутих предків»: «І коли так молились, Іван був певний, що за плечима у нього плаче, схилившись, Марічка, а душі нагло померших невидимо сідають на лави. – Продуй перше, а ніж маєш сісти! – вимагала від Івана Палагна. Але він знав і без неї. Старанно продмухував місце на лаві, щоб не привалить яку душу, і засідав до вечері» [6, с. 164].

Але навіть поєднання всього зазначеного разом виявиться недостатньо, якщо учень не враховуватиме національної специфіки українського мовного етикету, оскільки попри безліч спільних рис, етикет кожного народу своєрідний. Так, вивчаючи український мовний етикет учні мають знати, що мовна поведінка українського народу поєднана з його загальною культурою, етнопсихологічними рисами, народними традиціями. Скажімо, на мовному рівні етнопсихологічні ознаки українців, зокрема доброзичливість, шанобливе ставлення до співрозмовників і почуття власної гідності, виявляються в тому, що «...семантичним центром багатьох висловів українського етикету є слова з коренем *добр-*, *здоров-*, *ласк-* (добридень, добри вечір, доброго ранку, добридосвіток, усього доброго, добродію; здоров був, здорові були, доброго здоров'я, дай Боже здоров'я, здрастуйте; будь ласка, ласкаво прошу, з вашої ласки тощо)» [2, с. 23]. Мовний етикет українців, утілений у системі мовних знаків, символів, словесних формул, жестів, міміки, увібравши найдавніші звичаї й традиції, утворює цілісну систему, що слугує їм у найрізноманітніших ситуаціях спілкування і є одним із кодів, які відкривають своєрідність національно-мовної картини світу.

За результатами проведеного констатувального експерименту (опитування учнів російської, болгарської, української національностей) ми встановили, що взаємне міжкультурне сприйняття насамперед визначається стереотипними уявленнями, неадекватними соціокультурній дійсності. У результаті опитування ми виявили, що загальна тенденція стереотипізації української нації в уявленні росіян, болгар тяжіє до позитивної оцінки; найбільш характерними рисами українського національного характеру у сприйнятті російських респондентів є *сентиментальність, емоційність, терплячість, послужливість, невибагливість, довірливість, доброзичливість, наївність*; у сприйнятті болгарських респондентів – *доброта, гостинність, обережність, заощадливість, емоційність*. З іншого боку, автостереотипне сприйняття росіян приписує російському національному характеру такі риси: *сподіваність на «авось», самовідданість, невибагливість, безтурботність, максималізм, оптимізм, патріотизм*; болгарські респонденти визначають притаманними болгарському національному характеру такі риси: *стриманість, передбачливість, незалежність, закритість, гостинність*.

Виявлені стереотипи про риси національного характеру кожної з означених національних спільнот свідчить про необхідність системи роботи щодо їх адекватного сприйняття, попередження і подолання негативних стереотипів стосовно певних народів. Оскільки ми встановили, що саме схильність до одностороннього сприйняття, абсолютизації об'єкта обумовлює дестабілізуючий вплив негативних стереотипів на процес міжкультурного спілкування, прийшли висновку про доцільність створення системи роботи щодо попередження й подолання негативних стереотипів через зняття їх абсолютності, що є можливим за умов свідомого, аналітичного ставлення до стереотипів, а також залучення вивчення автостереотипів як основи для подолання абсолютності гетеростереотипів.

Отже, не викликає сумнівів той факт, що необхідно запроваджувати на уроках української мови в школах з поліетнічним контингентом учнів специфічну роботу з метою презентації, аналізу національних соціокультурних стереотипів мовленнєвого спілкування. Цей запас знань, що забезпечує адекватне розуміння почутого, написаного, є важливим як умова вміння читати, писати, слухати, говорити, як інструмент під час спілкування, що полегшує сприйняття й розуміння публіцистики, художньої літератури і взагалі сприяє повноцінній комунікації в поліетнічній державі. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо у висвітленні системи роботи щодо аналізу національних соціокультурних стереотипів мовленнєвого спілкування, попередження й подолання негативних стереотипів на уроках української мови у школах із поліетнічним контингентом учнів.

Література:

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 339 с.
2. Білоус М. «Заговори, щоб я тебе побачив» [Текст] : Рец. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / за ред. О. Сербенської. – Львів : Вид. «Світ». – 1994. – С. 19–23.
3. Гончаров В. А. Роль и специфика национальных социокультурных стереотипов в контексте межкультурного подхода к обучению иностранному языку в языковом вузе / В. А. Гончаров // Вестник Бурят. ун-та. Сер. 8 : Теория и методика обучения в вузе и школе. – Улан-Уде : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2007. – Вып. 10. – С. 154–161.
4. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2004. – 390 с.
5. Клиниченко Т. Упередження етнічне [Електронний ресурс] : етнічний довідник : поняття та терміни / Т. Клиниченко – Режим доступу : <http://www.socd.univ.kiev.ua/PUBLICAT/SOC/YEVTUKH/index.htm>.
6. Коцюбинський М. Твори. В 3-х т. / М. Коцюбинський – К. : Дніпро, 1979. – Т. 3. – С. 164.
7. Ослон А. Уолтер Липпман о стереотипах : выписки из книги «Общественное мнение» / А. Ослон // Социальная реальность. – 2006 – №4. – С. 125–141.
8. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – С. 101.
9. Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь / под ред. И. С. Брилев, Н. П. Вольская, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, В. В. Красных. – Выпуск 1. – М. : «Гнозис», 2004. – С. 12.
10. Рыжков В. А. Регулятивная функция стереотипов / В. А. Рыжков // Знаковые проблемы письменной коммуникации : межвуз. сб. науч. трудов. – Куйбышев, 1985. – С. 15–16.
11. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля. – К, 2008. – С. 288.
12. Сологуб Н. М. Стереотип // Енциклопедія «Українська мова». – [вид. друге, виправ. і доп.]. – К. : «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана. – 2004. – С. 648.
13. Українська мова : програма для 5–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н. В. Бондаренко, О. М. Біляєв, Л. М. Паламар, В. Л. Кононенко]. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – С. 3.

УДК 373.542:811.161.2

Кучерук О. А.

КОГНІТИВНА ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

У статті розкрито вагомі здобутки й тенденції когнітивної теорії навчання української мови в загальноосвітній школі. Окреслено підходи до мовної освіти, принципи, на основі яких формується когнітивний напрям шкільної лінгводидактики. Розглянуто теоретичні ідеї, пов'язані з методами когнітивного навчання української мови. Приділено увагу розвитку креативності, комунікативної компетентності в контексті когнітивного навчання мови.

Ключові слова: *україномовна освіта, когнітивний напрям лінгводидактики, когнітивний стиль, стиль навчання, підходи до навчання, принципи навчання, методи навчання.*

В статье раскрыты весомые достижения и тенденции когнитивной теории обучения украинскому языку в общеобразовательной школе. Намечены подходы к языковому образованию, принципы, на базе которых формируется когнитивное направление школьной лингводидактики. Рассмотрены теоретические идеи, связанные с методами когнитивного обучения украинскому языку. Обращено внимание на развитие креативности, коммуникативной компетентности в контексте когнитивного обучения языку.

Ключевые слова: *украиноязычное образование, когнитивное направление лингводидактики, когнитивный стиль, стиль обучения, подходы к обучению, принципы обучения, методы обучения.*

The article reveals significant achievements and trends in cognitive learning theory Ukrainian language in secondary school. The author describes the approaches to language education, the principles on which direction the school formed cognitive linguistics. The author describes the approaches to language education, the principles on which direction the school formed cognitive linguistics. The author focuses on the development of creativity, communicative competence in the context of cognitive learning language.

Keywords: *ukrainian education, cognitive direction of linguodidactics, cognitive style, learning styles, approaches to learning, principles of teaching, learning methods.*

Постановка проблеми. У розвитку шкільної лінгводидактики очевидним є факт спрямування наукових пошуків на розв'язання багатоаспектної проблеми формування інтелектуально й духовно розвиненої мовної особистості, здатної володіти низкою компетентностей. На сьогодні в теорії навчання української мови визначилося кілька пріоритетних напрямів, зокрема когнітивний, герменевтичний, соціокультурний, комунікативний, що становлять теоретичні орієнтири для моделювання й організації мовної освіти, особливе місце з-поміж них посідає когнітивний. Цей напрям шкільної лінгводидактики розвивається з опорою на досягнення когнітивної філософії, когнітивної лінгвістики, когнітивної педагогіки, когнітивної психології. Актуальність його зумовлено, з одного боку, потребами науки, яка студіює лінгводидактичні проблеми когнітивного навчання української мови, а з іншого, – суспільної та освітньої практики. Пріоритетність когнітивного напрямку в сучасній, а отже, в особистісно орієнтованій, лінгводидактиці пояснюється важливістю його положень для розвитку зростаючої мовної особистості, особливо для формування мовно-когнітивного рівня володіння мовою (за моделлю мовної особистості, яку розробив Ю. Караулов). Своєю чергою, теорія когнітивного навчання української мови розвивається в кількох взаємопов'язаних напрямках і аспектах, зокрема дослідження ефективності мовної освіти з урахуванням персонального когнітивного стилю, індивідуального стилю навчальної діяльності (стильовий напрям), теоретичне розроблення технологій когнітивного навчання мови (технологічний напрям), аспекти, пов'язані з розвитком теоретичного мислення й практичного інтелекту тощо. Відповідно розв'язання проблеми формування інтелектуально й духовно розвиненої україномовної особистості має здійснюватися шляхом наукового розкриття суті когнітивного напрямку лінгводидактики на основі сучасних концепцій і наукових здобутків, а також практичного розроблення методичних рекомендацій, спрямованих на когнітивний розвиток учнів у процесі навчання української мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі когнітивного навчання української мови, свідчить, що в працях вітчизняних учених (О. Біляєв, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Караман, С. Караман, К. Климова, Г. Корицька, І. Кучеренко, О. Кучерява, Л. Мамчур, Л. Скуратівський, І. Хом'як, О. Хорошковська та ін.) описано положення, які можуть стати теоретичною базою до її розв'язання в шкільній лінгводидактиці. Дослідницький інтерес сучасних учених, які розглядають пізнавальну діяльність як одну з провідних у навчанні української мови, пов'язаний з обґрунтуванням концепції когнітивної методики навчання мови (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пен-

тилюк), з вивченням сутності дослідницького підходу до навчання мови (Л. Варзацька, О. Заболотний, С. Омельчук та ін.), з розробленням моделей методів і технологій когнітивного навчання мови (Л. Кратасюк, О. Кучерук, В. Нищета та ін.). С. Омельчук слушно зазначає, що «істотною відмінністю шкільної лінгвометодики початку ХХІ ст. від традиційної є зміна пріоритетів – відмова від трансляції мовних знань і перехід до створення умов для більш повної реалізації особистісного потенціалу й вияву суб'єктних якостей особистості в навчально-пізнавальній, пошуковій та навчально-дослідницькій діяльності» [8, с. 12]. Студіювання науково-методичних публікацій дало змогу визначити важливість дослідження особливостей когнітивного напрямку шкільної лінгводидактики для розвитку сучасної теорії і практики навчання української мови.

У пропонованій статті поставлено за мету розкрити вагомі здобутки й тенденції когнітивного напрямку шкільної лінгводидактики. Завдання цієї роботи: окреслити підходи до мовної освіти, принципи, на основі яких формується теорія когнітивного навчання української мови; розглянути теоретичні ідеї, пов'язані з методами когнітивного навчання мови.

Виклад основного матеріалу. Когнітивний напрям у лінгводидактиці визначають з огляду на потребу освіти й суспільства у формуванні мовної особистості, що є носієм мови і певної системи концептів, на основі чого людина пізнає світ, у цьому процесі мова виконує функцію пізнання. Теоретичну базу когнітивного навчання української мови закладено в когнітивній концепції мовної освіти, яку розробили М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна [9]. 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. За В. Кононенком, «уведення поняття мовної картини світу дозволяє вбачати в мові спосіб осмислення дійсності з позицій конкретної культурно-етнічної спільноти, у полі національно-мовного, історичного та ментального концептів» [4, с. 425]. Лінгводидактичні дослідження когнітивного аспекту шкільної україномовної освіти спрямовані на вивчення теоретичних підходів, закономірностей, принципів, методів, технологій навчання української мови в контексті активізації пізнавальної діяльності зростаючої мовної особистості.

Учені досліджують методику пізнання мови в системі шкільної україномовної освіти на основі *діяльнісного підходу* з урахуванням структурних рівнів когнітивної сфери, зокрема рівня знань, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінювання. Цей підхід із позицій порушеної проблеми спрямований насамперед на розвиток мовної свідомості, перцептивних та інтелектуальних навичок, умінь учнів, практичне застосування набутих знань у навчальних ситуаціях з метою формування вмінь і компетентностей, співвідносних із цілями когнітивного навчання мови, зокрема пізнавальними, практичними, метапізнавальними, останні пов'язані з життєво важливими вміннями планувати, контролювати, корегувати власну пізнавальну діяльність, обґрунтовувати свою позицію, усвідомлювати власну розумову діяльність, здійснювати рефлексію результатів та ін. Визначаючи ефективні шляхи пізнання мови в системі шкільної україномовної освіти, учені спираються на *дослідницький підхід*. Так, С. Омельчук виходить із того, що дослідницький підхід відіграє значну роль у розумовому розвитку учнів, формуванні в них мовної картини світу й потрактовує цей підхід як складне інтеграційне явище, в основу якого покладено реалізацію продуктивних методів навчання української мови, спрямованих на формування в учня дослідницької компетентності, підвищення рівня його пізнавальної активності й самостійності, творчих мисленнєвих здібностей. Учений називає такі істотні ознаки навчального дослідження з мови: 1) це один із типів мислєдіяльності учня, що інтегрує в собі процеси мислення, діяльності, комунікації та рефлексії; 2) це процес активної пошукової пізнавальної діяльності учнів, спрямований на вивчення мовних одиниць, вивчення зв'язків між ними, з'ясування мовних закономірностей; 3) основним продуктом такого дослідження є мовні знання, сформовані відповідні практичні вміння й навички; 4) навчальне дослідження спрямоване на формування в учнів дослідницької компетентності; 5) навчальне дослідження передбачає відносну самостійність учнів; 6) етапність навчального дослідження [8, с. 44–46, с. 27–28]. Окреслений підхід вітчизняні учені широко розглядають у взаємозв'язку з *особистісно орієнтованим, системним, проблемно-пошуковим, соціокультурним, етнокультурологічним, функційно-стилістичним* тощо.

Деякі лінгводидактичні дослідження присвячено методичним перевагам використання метафоризації в процесі шкільного пізнання мови. *Метафоричний підхід* у навчанні мови передбачає використання метафор для виявлення внутрішніх, прихованих структур лінгвокогнітивного досвіду учнів. Мета дидактичної метафори – забезпечити ефективність цілеспрямованого навчально-виховного впливу на школяра, викликати уявлення, образне мислення шляхом зіставлення переносного, метафоричного, значення слова з буквальним. За М. Черкасовим, засвоєння учнем технології оцінювання реалій за типом «метафоричного» образотворення сприяє таким досягненням: усвідомленню діалектики переходу змістової сутності в цінне; усвідомленню відповідності наявного потрібному; засвоєнню принципів оцінювання методом порівняння; розумінню ролі властивостей, способів певних речей, процесів; засвоєнню принципів визначення атрибутики речей через уподібнення їх до відомих, оцінених носіїв

відповідних властивостей, способів дії; набуттю навичок послідовного оцінювання значення справи, яку виконує суб'єкт, з метою повідомлення про необхідність її іншому суб'єктові; розумінню духовної цінності іншого суб'єкта як об'єкта оцінювання [12, с. 223]. Цілеспрямоване використання метафоричного перенесення в когнітивному навчанні мови стимулює думку, викликає суб'єктивне ставлення до об'єкта вивчення, робить свідомість розкутою, у результаті близькі для учня образи роблять доступними абстрактні поняття, загалом тематичний матеріал, духовні орієнтири, завдяки чому розширюється мовно-концептуальний світогляд, збагачується особистісний досвід, посилюється креативна спроможність юних носіїв мови.

У контексті окресленої проблеми розглядаємо й *комунікативний підхід*. Беззаперечною є істина про взаємозв'язок мовлення і мислення. Комунікативний підхід до когнітивного навчання передбачає діалогізацію, завдяки чому в умовах дидактичного спілкування здійснюється пізнавальний розвиток учнів. У межах цього підходу відбувається обмін репліками між суб'єктами навчання, мовний матеріал подається в процесі живого мовленнєвого спілкування, що сприяє швидкому й міцному запам'ятовуванню тематичних відомостей із мови, взаєморозумінню, формуванню вміння сприймати думку іншого й комунікативно мотивовано висловлювати власні міркування. З дидактичного погляду особливою перевагою цього підходу є те, що він стимулює зворотний зв'язок у навчанні, який виявляє факт розуміння чи нерозуміння учнем матеріалу та причини навчальних труднощів. Усвідомлення важливості поєднання когнітивного й комунікативного підходів для формування мовної особистості привело до того, що в сучасних дослідженнях (М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Караман, А. Нікітіна, М. Пентиліук та ін.) відбувається теоретичне ґрунтування комплексного *когнітивно-комунікативного підходу* до навчання української мови. За Л. Мамчур, реалізація когнітивно-комунікативного підходу активізує навчально-виховний процес і уможливорює розв'язання низки актуальних проблем комунікативної методики, зокрема формування комунікативної компетентності особистості, розвитку її мовної та концептуальної картини світу [7, с. 141]. Сучасні загальноосвітні тенденції зумовили розвиток *технологічного підходу* в лінгводидактиці, що передбачає проектування й впровадження технологій навчання відповідно до цілей мовної освіти. Учені (К. Климова, Г. Корицька, С. Цінько та ін.) розроблюють розвивальні технології навчання української мови на засадах проблемного, дослідницького підходу, з використанням комп'ютерно-програмного забезпечення тощо. Зокрема, у контексті розвитку когнітивної теорії навчання мови С. Омельчук науково обґрунтував технологію дослідницького навчання української мови, яку можна реалізувати на аспектих уроках-дослідженнях, розробив електронний педагогічний програмний засіб «Українська мова. Готуйся серйозНО» для впровадження ідеї тестових технологій у процес шкільного навчання української мови [8, с. 219–232, с. 295–308].

У площині сказаного більшої уваги дослідників потребує *когнітивностильовий підхід* до мовної освіти, що передбачає формування в процесі навчання мови персональних когнітивних стилів учнів. Сукупність способів навчання визначає стиль навчання (індивідуальний стиль навчальної діяльності), який під час когнітивної навчальної діяльності, по суті, є виявом індивідуального когнітивного стилю учня. За сучасним потрактуванням, *когнітивний стиль* – це система притаманних індивідові способів пізнання, характерних для нього стратегій сприймання, запам'ятовування, мислення, розв'язування завдань. Когнітивний стиль визначає спосіб діяльності, шлях до мети [3, с. 401]. Водночас потрібно зазначити, що процес навчання складається не лише з когнітивних навчальних ситуацій, тому пов'язані поняття «стиль навчальної діяльності» і «когнітивний стиль» мають свою специфіку. За енциклопедичним тлумаченням, індивідуальний стиль навчальної діяльності – це система способів вербального перетворення інформації, а когнітивний стиль виявляється на довербальному рівні [3, с. 401]. Стиль навчання безпосередньо пов'язаний зі способами навчання. З'ясування індивідуальних стилів навчання учнів уможливорює обґрунтоване впровадження дидактичної диференціації та індивідуалізації щодо застосування ефективних методів навчання мови. Дослідження співвідношення пізнавальних стилів і релевантних їм методів навчання мови дало нам змогу узгодити теорію пізнавальних стилів з освітньою практикою й окреслити основні напрями когнітивного розвитку зростаючої мовної особистості: розвиток розумових і мовно-мовленнєвих здібностей; формування лінгвістичних та енциклопедичних знань і на основі сукупності їх – мовної, концептуальної картини світу; опанування учнями мисленнєво-мовленнєвих стратегій і тактик; оволодіння загальними і спеціальними методами навчально-пізнавальної діяльності [6, с. 231–237].

Українські вчені в межах зазначених підходів розглядають *принципи когнітивного навчання мови*, серед них такі: принцип проблемності, принцип дослідницького спрямування навчання мови, принцип взаємозв'язку дослідницької діяльності з іншими видами діяльності (навчальною, ігровою, проектною), принцип креативності, принцип переважного застосування індукції як способу мислення в процесі вивчення мовних понять, принцип спілкування, принцип текстоцентризму та ін. Відповідно до окреслених вище підходів і принципів україномовної освіти дослідники розроблюють методичний інструментарій, спрямований на когнітивний розвиток юного носія мови в практиці шкільного навчання.

Для ефективної реалізації мети когнітивного навчання української мови в школі необхідні методичні дії пізнавально-практичного спрямування, які б дали змогу вивчати мову не просто як систему одиниць, пов'язаних певними відношеннями, а пізнавати її як картину світу крізь призму людського чинника (індивідуального, регіонального, національного, загальнолюдського), що уможливить ментальний розвиток особистості школяра – носія мови й культури – з опорою на мовленнєву комунікацію. Когнітивне за цілями навчання мови потребує відповідних методів, які допомагають розвивати увагу, пам'ять, сприймання, уяву, волю, розумові здібності, креативність учнів. Характерною особливістю методів когнітивного навчання мови є те, що вони спрямовані на мислення, пізнавальну діяльність, способи пізнання, знання, пізнавальний контекст, пізнавальну мотивацію, чуттєве сприйняття й уявлення.

Вітчизняні лінгводидактики з огляду на ключові положення окресленого теоретичного напрямку досліджують методи навчання, що активізують і розвивають мислення на теоретичному рівні, перцептивні процеси, мовну свідомість, пізнавальний інтерес учнів, формують науковий світогляд, пізнавальну самостійність юних носіїв мови. Методи навчання, що забезпечують процес цілеспрямованого відображення об'єктивного світу у свідомості учня, передбачають засвоєння знання, розвиток інтелекту, є *когнітивними*, вони становлять основу когнітивної діяльності, сприяють опануванню мови не лише як системи мовних одиниць, а й як носія культури українців і загальнолюдських цінностей. Завдяки когнітивним методам (методам навчального пізнання – як загальним, так і розробленим на їх основі спеціальним) учні подумки опрацьовують навчальний матеріал і в результаті глибше пізнають його. Ці методи навчання виражають сутність відповідних способів пізнання. Застосування когнітивних методів дає змогу школярам вчитися аналізувати, оцінювати інформацію, порівнювати факти, розв'язувати проблеми, переносити знання, способи пізнавальної діяльності з однієї ситуації в іншу, адаптуватися в нових навчальних ситуаціях. Когнітивний напрям у теорії навчання мови ґрунтується на досвіді суспільної пізнавальної практики. Дослідження Л. Скуратівського й Л. Піскорської переконує, що на уроках мови з-поміж методів пізнання як загальних методів учіння доцільно використовувати такі: *спостереження, експеримент, моделювання, сходження мислення від абстрактного до конкретного, аналогію, гіпотезу* [10, с. 15]. Мотиваційними умовами ефективності когнітивних методів навчання є наявність внутрішнього пізнавального інтересу до мовної освіти; бажання пізнати істину, засвоїти накопичений соціокультурний досвід; позитивне ставлення до шкільного предмета й процесу пізнання; позитивна самооцінка; гармонійна поведінка з саморегуляції психічного стану, що передбачає врівноважене спрямування на внутрішній і зовнішній світ людини й активну взаємодію з соціумом; позитивні ціннісні орієнтації у власній пізнавальній діяльності; усвідомлення навчального матеріалу і своєї пізнавальної діяльності (що роблю, з якою метою, як, які результати); відчуття компетентності в змісті і методах пізнання відповідно до конкретної навчальної ситуації; орієнтування навчання на зону ближнього розвитку учня. Урахування цих умов дає змогу зробити навчання когнітивним за своєю суттю, а не лише за назвами використовуваних методів.

Проблема когнітивного навчання пов'язана з оволодінням декларативним і процедурним знанням, когнітивними й метакогнітивними вміннями, вона містить теоретичні і практичні аспекти, розв'язання яких відповідно до цілей шкільної мовної освіти становить важливе значення для практики формування зростаючої мовної особистості, тому й лінгводидактичні дослідження цієї проблеми мають не лише теоретичне, а й прикладне спрямування. У теоретичних моделях когнітивного навчання мови домінують когнітивні методи навчання (*метод укрупнення дидактичних одиниць, частково-пошуковий, метод програмованого навчання та ін.*). Викликає інтерес дослідження методу програмованого навчання І. Хом'яка, здійснене на основі теоретичних узагальнень М. Шкільника та власного педагогічного досвіду; учений стверджує, що, незважаючи на окремі недоліки програмованого навчання, цей метод активізує розумово-пізнавальну діяльність учнів, гарантує постійний зворотний зв'язок, алгоритмізоване вивчення матеріалу забезпечує логічну послідовність виконання школярами розумових операцій, індивідуалізує навчальний процес [11, с. 142]. Дослідження Л. Кратасюк когнітивних методів навчання («лінгвістичне спостереження», «лінгвістичний аналіз», «лінгвістичне порівняння», «лінгвістичний експеримент»), зорієнтованих на опанування структури мови й мовлення через систему комунікативних завдань пошуково-дослідницького характеру, свідчать про те, що такі методи можна застосовувати в системі інтерактивного навчання мови [5, с. 139–140].

У когнітивному процесі важливим є етап формування уявлення про структуру певного поняття, знання. На цьому етапі необхідно вибрати такі способи, засоби, форми кодування інформації, які б доступно представили її й ефективно вплинули на когнітивну діяльність учнів. Зокрема, з погляду сучасної лінгводидактики, перспективи в організації шкільного навчання української мови має застосування теорії фреймів, за допомогою яких знання систематизуються. Застосування фреймів як *методу навчальних опор* (і одночасно дидактичного засобу) в мовній освіті структурує мовну свідомість і формує здатність швидко знаходити в пам'яті відповідні для певної ситуації фрейми. Різновидами фреймових

опор у навчанні мови можуть бути схеми, сценарії (динамічно подані фрейми), когнітивні моделі, моделі комунікативних ситуацій і т. ін.

У роботі з навчальним текстом когнітивні методи допомагають реалізувати аналітичний шлях від смислу до розгляду лексико-граматичних форм. Для забезпечення належного пізнання смислового навантаження тексту важливу роль відіграє *тезаурусний метод* (*метод тезаурусного моделювання знань, метод тезаурусного аналізу*). Такий метод має ґрунтуватися на ідеї взаємозв'язку мовного тезауруса й концептуального тезауруса світу, який несе екстралінгвальні знання. Як різновид когнітивних методів навчання він передбачає формування внутрішнього словника передзнання, необхідного для сприймання й розуміння смислів тексту. Важливе категоріальне поняття в когнітивній лінгводидактиці становить концепт, який може бути репрезентований словом, словосполученням, реченням і текстом. За висновками Ж. Горіної, О. Кучерявої, А. Надолинської та ін., для вивчення концептів, пізнання смислу тексту крізь призму концепту продуктивним є *метод концептуального аналізу*, що передбачає визначення й характеристику смислу, навколо якого групуються мовні одиниці, які називають певний концепт, моделювання структури концепту і встановлення його зв'язків з іншими концептами. У навчальних ситуаціях пізнання цей метод виявляється як різновид когнітивних методів навчання, що становлять основу когнітивної лінгвометодики.

У системі когнітивного навчання мови цілі практичної роботи з теми забезпечені *практичними методами* навчання, що допомагають реалізувати навчально-практичну діяльність учнів над мовою, спрямовані на перетворення, перебудову навчальних об'єктів, пошук і засвоєння способів цього перетворення, сприяють формуванню практичних умінь самостійної навчально-пізнавальної, квазидослідницької діяльності (*метод імітації, метод вправ, дослідницький та ін.*). Якщо основною метою когнітивних методів навчання є одержання знання, то мета практичних методів навчання – це, власне, здійснення перетворення в навчальних об'єктах. Водночас практичні методи в системі когнітивного навчання розглядають як такі, що стимулюють пізнавальну діяльність учнів, завдяки чому створюється цілісне уявлення про пізнавально-практичний аспект когнітивного навчання мови. Один і той же метод може входити до різних підгруп системи методів навчання мови, наприклад, дослідницький метод залежно від цілей застосування може належати до когнітивних методів навчання й до практичних. Методи навчально-практичної діяльності в галузі мовної освіти, з одного боку, є основою пізнання учнів, а з іншого, – становлять практичні дії із застосування результатів пізнання для формування навчально-мовних і правописних умінь. Ефективність практичних способів навчання значною мірою залежить від мотиваційного потенціалу учнів, зокрема від наявності внутрішнього інтересу до практичної навчальної діяльності; бажання виконувати навчально-предметні практичні дії; потреби вийти з проблемної навчально-практичної ситуації; позитивного ставлення до навчального процесу; позитивних уявлень про власні навчальні можливості; усвідомлення своєї практичної діяльності та ін. Ці умови створюють мотиваційну основу для розвитку практичного мислення зростаючої особистості.

Психолог В. Дружинін розвиває ідею про трикомпонентну модель когнітивного процесу. Він стверджує, що будь-який когнітивний акт має містити в собі набуття, застосування й перетворення когнітивного досвіду. Здатність, відповідальну за набуття досвіду, можна ототожнити з навченістю, продуктивність застосування досвіду визначається загальним інтелектом, перетворення досвіду пов'язане з креативністю [2, с. 56]. Відповідно логічно поставити проблему *креативних методів* у когнітивному навчанні мови, які відіграють свою роль у процесі розв'язання проблемних завдань, зокрема спонукають учнів до перетворення інформації шляхом роздумів, стимулюють незалежну, оригінальну думку з використанням метафоризації, здатність генерувати багато ідей, розв'язувати проблеми на основі аналізу й синтезу, творчо переосмислювати мовний матеріал і самостійно шукати нові проблеми, що впливає на творчу продуктивність навчальної діяльності. Як приклад, доречно згадати *метод «креативного поля»*, який обґрунтувала Д. Богоявленська. Його модель відрізняється від моделі методу розв'язування проблемної ситуації, коли думка рухається в одному напрямі – виконання конкретного завдання. Метод «креативного поля» передбачає створення спеціального простору (робота в креативному полі) для дослідження за межами розв'язування поставленого завдання. Для цього методу необхідна ситуація дворівневої діяльності: перший рівень (поверхневий) – діяльність із метою виконання конкретного завдання, заданого вчителем; другий рівень (глибинний) передбачає виконання однотипних завдань і з'ясування на основі пізнавальної ініціативи скритих закономірностей, властивих усієї системі відповідних завдань (учитель не вимагає знаходження цих закономірностей) [1, с. 95]. Метод роботи в креативному полі дає змогу учневі проявити один із рівнів інтелектуальної активності – репродуктивний, евристичний, креативний. Умовами мотиваційного забезпечення ефективності креативних методів (*методу придумування історій, методу синектики, методу проєктів та ін.*) є наявність внутрішніх мотивів до текстотворчої діяльності; бажання творчого самовираження; внутрішня потреба оригінально вийти з проблемної ситуації; позитивне ставлення до навчальної мовної творчості; усвідомлення своєї творчої діяльності, її результатів та ін. Увага до цих умов у процесі організації мовної освіти сприяє розвитку креативності учнів, активізації творчої пізнавальної діяльності.

Суть когнітивного навчання української мови полягає в розвитку вмінь сприймання, відтворення, продукування інформації, трансформування знання з одного коду в інший, презентації здобутого знання у формі побудови моделей пізнання навчальних об'єктів на основі ментальних уявлень про мовну й концептуальну картину світу українців. Таке навчання передбачає також формування вмінь правильно використовувати інформацію у спілкуванні, свідомо й переконливо обґрунтовувати твердження. З огляду на сказане в системі когнітивного навчання мови важливу роль відіграють *комунікативні методи* навчання (*бесіда, дискусія, «діалог культур» та ін.*), що ґрунтуються на мовленнєвому спілкуванні. Вони забезпечують сприймання, розуміння, узагальнення матеріалу, обмін інформацією між учасниками дидактичного спілкування, пізнання один одного, формування у свідомості учня мовної й концептуальної картини світу крізь призму української культури, культивування пізнавально-комунікативних знань, навичок, умінь, передбачених програмою шкільної україномовної освіти. Мотиваційними чинниками ефективності комунікативних методів у відповідних навчальних ситуаціях є наявність в учнів внутрішніх мотивів до дидактичного спілкування українською мовою; бажання мовленнєвого самовираження; внутрішня потреба в міжособистісному спілкуванні; позитивне ставлення до видів мовленнєвої діяльності; моральні переконання; позитивні ціннісні орієнтації; усвідомлення стратегій і тактик своєї поведінки в міжособистісному спілкуванні, їх результатів та ін. Урахування цих чинників у шкільному курсі української мови дає змогу активізувати навчально-пізнавальну діяльність, сприяє розвитку комунікативної компетентності учнів.

Висновки. Отже, узагальнення наукових досліджень дає змогу стверджувати, що ідеї вчених, підходи, на яких ґрунтується теорія когнітивного навчання української мови, збагачують шкільну лінгводидактику, визначають відповідний напрям та інструментарій його реалізації в практиці формування зростаючої мовної особистості. Розв'язання проблеми когнітивного навчання мови залежить від методів навчання, в основу яких покладені знання про когнітивну функцію мови, мовні відповідники концептів, пізнання глибинних значень змісту тексту, практична діяльність учнів над мовою, розвиток креативності, а також діалог з учителем, учнями. Поєднання різних методів в організації когнітивного навчання мови з урахуванням потреб, інтересів, нахилів, когнітивних стилів учнів уможливорює розроблення варіативних навчальних технологій і методик, спрямованих на духовно-інтелектуальне зростання, розвиток пізнавальної активності та формування мовленнєвої комунікативної компетентності юних носіїв мови. У контексті когнітивного напрямку шкільної лінгводидактики перспективними є дослідження методики формування індивідуальної мовної картини світу в процесі лінгвокреативної діяльності учнів, питання активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів у навчанні української мови з використанням засобів ІКТ.

Література:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. Дружинин В. Диагностика общих познавательных способностей / В. Дружинин // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы : [сб. науч. трудов / ред. Т. Галкина, Э. Лоарер ; пер. с франц. И. Блинниковой]. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – С. 55–61.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кононенко В. І. Мова. Культура. Стиль : [збірник статей] / В. І. Кононенко. – Київ – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 460 с.
5. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5–6-х класів створювати тексти різних типів : [монографія] / Л. М. Кратасюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 272 с.
6. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : [монографія] / О. А. Кучерук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 419 с.
7. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : [монографія] / Л. І. Мамчур. – Умань : Видавець «Сочінський», 2012. – 449 с.
8. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : [монографія] / Сергій Омельчук. – К. : Генеза, 2014. – 368 с.
9. Пентиліук М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентиліук, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5–9.
10. Піскорська Л. Проблемно-пізнавальні завдання на уроках рідної мови / Лідія Піскорська, Леонід Скурятівський // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 7–8. – С. 14–16.
11. Хом'як І. Програмоване навчання / Іван Хом'як // Вісник Львівського університету. – 2010. – Випуск 50. – С. 135–143.
12. Черкасов М. П. Мовна особистість і художньообразне мовлення / М. П. Черкасов // Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / [А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова та ін.]. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – С. 164–270.

УДК 371.212–056.87

Мамчур Л. І.

КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ – ПРІОРИТЕТНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті охарактеризовано сутність і теоретико-методологічні особливості комунікативних вправ, окреслено шляхи імплементації комунікативних вправ у процес мовного навчання в основній школі. Комунікативні вправи поділено на вправи, спрямовані на розвиток продуктивного діалогічного / монологічного мовлення; вправи, спрямовані на сприйняття звукового / графічного мовлення.

Ключові слова: методи навчання, комунікативні вправи; вправи, спрямовані на розвиток продуктивного мовлення; вправи, спрямовані на сприйняття мовлення, комунікативна компетентність учня.

В статье охарактеризованы сущность и теоретико-методологические особенности коммуникативных упражнений, намечены пути имплементации коммуникативных упражнений в процесс языкового обучения в основной школе. Коммуникативные упражнения делятся на упражнения, направленные на развитие продуктивного диалогического / монологического речи; упражнения, направленные на восприятие звукового / графического речи.

Ключевые слова: методы обучения, коммуникативные упражнения; упражнения, направленные на развитие продуктивного речи; упражнения, направленные на восприятие речи, коммуникативная компетентность ученика.

This article describes the nature and theoretical and methodological features of communicative exercises outlined ways of implementing communicative exercises in the process of language learning in primary school. Communicative exercises are divided into exercises aimed at developing productive dialogue / monologue speech; exercises aimed at the perception of sound / graphic language.

Keywords: learning methods, communicative exercises; exercises aimed at developing productive broadcasting; exercises aimed at speech perception, communicative competence of the student.

На початку ХХІ століття в системі освіти найбільш цінною визнано концепцію компетентнісної спрямованості мовного навчання, епіцентром якого є формування комунікативно компетентної мовної особистості учня, що своєю чергою вимагає відповідного змістового наповнення навчального матеріалу і розробки адекватних педагогічних технологій його вивчення. Комунікативна спрямованість сучасної лінгводидактики зумовила новітнє вивчення і дослідження методів, прийомів, засобів і форм навчання української мови: відбувається вдосконалення теорії в методології, яка стає більш конкретизованою в технології і проходить перевірку на ефективність у практиці навчання рідної мови в загальноосвітній школі.

Найважливішим компонентом методичної системи розвитку комунікативної компетентності учнів основної школи є методи навчання, завдяки яким «реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольно-оцінна та ін. Наукова розробка та вдосконалення їх здійснюється на основі найновіших досягнень педагогіки, психології, лінгвістики, лінгводидактики, методики та інших наук, а також передового педагогічного досвіду» [6, с. 108].

Проблему класифікації й вибору методів, відповідних прийомів, спрямованих на формування мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь учнів, досліджували Ю. Бабанський, З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Т. Ладиженська, М. Баранов, М. Успенський, Н. Пашківська, В. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, К. Плиско, Є. Голобородько, С. Караман, Л. Федоренко та ін. Проте вирішення питання типології методів для формування комунікативної компетентності учнів основної ланки освіти ще далеке від остаточного розв'язання.

Уважаємо, що кращими з огляду на сучасні лінгводидактичні концепції є визначення, у яких з урахуванням того, що навчання – двобічний процес, підкреслено одночасну взаємодію вчителя й учнів. Серед дефініцій «методи навчання» можна виділити визначення К. Плиско – «способи роботи вчителя й залежні від них способи роботи учнів з дібраним для вивчення мовним матеріалом» [9, с. 31]; О. Біляєва, – «об'єднана в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів» [2, с. 42]; І. Захлюпаной, І. Кочан – «упорядковані способи організованої діяльності вчителя та учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти; комплекс навчальних засобів і прийомів, що сприяють виконанню певного завдання чи розв'язання певної проблеми» [4, с. 128]. У поняття «метод навчання української мови» вкладаємо такий зміст – це система, упорядкована взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу, яка має під час навчання (це

діяльність учнів) і процесу учіння (це діяльність учителя) спільну ціль – формування комунікативної компетентності. Уважаємо, що метод навчання – це спосіб цілісної та чітко організованої навчально-виховної діяльності, який забезпечує конкретну взаємодію вчителя й учнів на уроці української мови з метою досягнення поставленої загальної цілі – сформувати комунікативну компетентність школяра.

Найдоцільнішим у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи вважаємо шлях упровадження методу вправ, а саме системи комунікативних вправ різних видів складності, що обов'язково містять комунікативні завдання, пов'язані з мовними, мовленнєвими, стилістичними та ін.

Мета статті – охарактеризувати сутність і теоретико-методологічні особливості комунікативних вправ, визначити шляхи імплементації комунікативних вправ у процесі мовного навчання в основній школі.

Комунікативні вправи як ефективний вид практичних методів навчально-пізнавальної діяльності стали об'єктом дослідження багатьох учених (О. Біляєв, І. Бім, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Демченко, Т. Донченко, І. Кочан, Ю. Пассов, М. Пентилюк, О. Текучов, О. Хорошковська та ін.), а їх результати активно використовують у практиці навчання української мови в загальноосвітній школі.

Провідними у методиці формування комунікативної компетентності учнів основної школи вважаємо саме комунікативні вправи, які, за твердженням О. Горошкіної, А. Нікітіної, М. Пентилюк, «передбачають залучення учнів до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально-креативних здібностей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості тощо» [8, с. 72]. Необхідною їх складовою є конкретна мовленнєва ситуація, від якої залежить вибір вербальних і невербальних засобів. Навчальна комунікативна ситуація, що є подібною до реального процесу спілкування, є важливою умовою формування практичних умінь та навичок, що стануть підґрунтям для формування комунікативної компетентності учня.

Проблему типології комунікативних вправ і завдань та впровадження її в навчально-виховний процес досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені-методисти (М. Баранов, М. Вашуленко, О. Горошкіна, М. Ільїн, В. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, Н. Пашківська, С. Караман та ін.). Російський учений М. Баранов [1] у процесі формування мовленнєвих умінь учнів пропонує використовувати два види вправ: комунікативні (для формування комунікативних умінь і роботи над створенням та аналізом тексту) і некомунікативні (формують орфоепічні, лексичні, граматичні, мовленнєві вміння). В. Мельничайко в роботі з розвитку зв'язного мовлення [5] радить використовувати ефективні види комунікативних вправ: вправи, що передбачають спостереження й аналіз мовних одиниць, текстів; вправи, спрямовані на створення й удосконалення власних текстів. М. Пентилюк, акцентуючи увагу на вивченні рідної мови на комунікативній і функційно-стилістичній основі, виділяє навчально-мовленнєві (пропедевтичні вправи, спрямовані на формування знань про комунікативні особливості мовних одиниць) і комунікативні вправи (формують мовленнєві та комунікативні вміння, спрямовані на побудову, аналіз і редагування власних текстів у зв'язку із ситуацією спілкування). Ефективними видами комунікативних вправ учена називає лінгвістичний і стилістичний експеримент, моделювання, конструювання [8]. Г. Михайловська пропонує застосування своєї класифікації комунікативних вправ для формування комунікативно-мовленнєвих умінь зокрема таких: комплексні (засвоєння мовної одиниці, її значення, форми, функції, способи вживання в мовленні); передмовленнєві (імітаційні, конструктивні і трансформаційні завдання, що допомагають оволодіти передмовленнєвими навичками – орфоепічними, лексичними, граматичними, правописними); мовленнєві (завдання, побудовані на основі тексту, навчальної мовленнєвої ситуації, ситуативно-тематичної групи слів, спрямовані на самостійне моделювання мовленнєвої ситуації) [7].

Комунікативні вправи можуть реалізовувати різні прийоми: визначення головної думки й мети, добір заголовка для розвитку рецептивної і продуктивної комунікативної діяльності, аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення лінгвістичних одиниць, заміна і перестановка мовних засобів, поширення й конструювання речень, стилістичний експеримент, складання плану, переказ, відтворення висловлювання, читання, слухання, осмислення тексту, створення власного висловлювання, аналіз, характеристика і моделювання комунікативної ситуації, визначення комунікативного мотиву мовця, обмірковування комунікативної поведінки. Безперечно, комунікативні вправи повинні пронизувати весь навчальний процес у школі й реалізовувати взаємозв'язок мовного та мовленнєвого навчального матеріалу з комунікативною ситуацією, тобто здійснюватися на ситуативній основі.

Сучасні лінгводидакти (М. Вашуленко, Т. Донченко, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Капінос, В. Мельничайко, М. Пентилюк, В. Скалкін та ін.) виділяють *ситуативні вправи*, виконання яких залежить від мовленнєвої ситуації. Головною властивістю ситуативних вправ є «наявність мовленнєвого стимулу, що викликає комунікативну реакцію учня і впливає на відбір відповідної мовної одиниці» [4, с. 105]. Нові цілі навчання української мови в загальноосвітній школі, а саме формування комунікативної компетентності, потребують упровадження сучасних методів навчання, тому, на нашу думку, краще означені вправи віднести до комунікативних, що містять пізнавальні завдання ситуативного характеру.

Виконання цих вправ базується на уявній комунікативній ситуації, її аналізі, визначенні складників і передбачає формування умінь творчо, доречно використовувати мовні одиниці, ситуативно виправдано співвідносити зміст і форму власного висловлювання.

Комунікативні завдання з використанням ситуативних вправ є цінними для досягнення реального практичного результату – формування комунікативної компетентності учнів, адже вони вивчають мовні одиниці з метою їх використання в комунікативній діяльності (навчальній із проєкцією на вживання в реальній). Л. Шевцова, називаючи такі вправи ситуативними, зазначає, що вони мають певні переваги над іншими вправами: «сама ситуація мовленнєвого спілкування сприяє усвідомленню основних граматичних понять, а вирішення граматичного завдання стимулює мовленнєву творчість; ситуативні вправи не вимагають додаткового часу для реалізації комунікативно-мовленнєвих завдань; такі вправи можна використовувати на всіх уроках незалежно від теми та етапу вивчення матеріалу» [10, с. 28]. Ми поділяємо думку вченої про значущість таких вправ, але зараховуємо їх до комунікативних.

Актуальною, на наш погляд, є модель комунікативно-ситуативних вправ, яку пропонує О. Горошкіна; вона що містить такі компоненти, як життєва ситуація, мотивація комунікативних дій, мовленнєве завдання, форма, вид, спосіб подачі інформації, що чітко визначає стиль, жанр висловлювання, вимагає від учнів самостійного добору мовних засобів відповідно до комунікативних завдань, дозволяє включити засвоєні учнями знання в комунікативну діяльність [3].

Як бачимо, у сучасній лінгводидактиці науковці послуговуються двома терміноелементами – «комунікативні вправи» і «ситуативні вправи». Ми віддаємо перевагу дефініції «комунікативні вправи», що передбачають виконання як комунікативних, так і ситуативних завдань і мають на меті розвиток комунікативних знань і вмінь в умовах різнотипних навчальних ситуацій спілкування.

Уважаємо, що під час виконання комунікативних вправ робота має бути спрямована на залучення учнів до комунікативно орієнтованої діяльності щодо спостереження над виучуваними явищами, на розкриття зв'язків і відношень між засобами висловлення інформації, на пошук мовних одиниць для вираження власної думки тощо. Розробляти комунікативні вправи необхідно на реальному життєвому матеріалі або взірцевому тексті, що є актуальним для певного шкільного віку, є для учнів цікавим, близькими і зрозумілим, має виховний і соціокультурний потенціал. Комунікативні вправи, що мають ситуативну спрямованість, відображають зв'язок навчальної діяльності з життєвими реаліями, адже у процесі їх виконання учні аналізують усю спроектовану комунікацію (кількість мовців та їх роль, мотиви учасників спілкування, суть проблеми, яку вирішують, елементи її розв'язання тощо), потім стають її учасниками і розв'язують поставлені комунікативні проблемні завдання, таким чином навчання стає ефективним і відбувається процес формування комунікативної компетентності учнів.

Власне комунікативні вправи покликані формувати комунікативну компетентність, сприяють формуванню готовності учнів до вербальної комунікації в усній і писемній формі відповідно до ситуації спілкування, забезпечують активне використання умінь і навичок в усному й писемному спілкуванні, сприяють формуванню вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) і спрямовані на створення учнями усних і письмових, діалогічних і монологічних текстів різних стилів, типів та жанрів мовлення за допоміжними опорами. У процесі виконання означених вправ учитель має ознайомити учнів з основними комунікативними, структурними та смисловими особливостями речень і тексту, навчити правильно, логічно, послідовно будувати власне висловлювання з урахуванням ситуації спілкування. Власне комунікативні вправи розглядаємо відповідно до виду мовленнєвої діяльності: спрямовані на розвиток продукування монологічного / діалогічного мовлення, сприйняття звукового / графічного мовлення.

Вправи, спрямовані на розвиток продуктивного монологічного/діалогічного мовлення, конструюють за моделлю чи настановою. Комунікативна модель передбачає створення висловлювання в певній формі відповідно до норм мовленнєвого етикету й культури спілкування. Моделі до вправи можуть бути такі: запрошення, знайомство, прохання, відмова, вибачення, згода, вдячність, ствердження, запитання, незгода, побажання, перепитування, інформування тощо. Настанови застосовуємо чотирьох видів: питальну, констатувально-стверджувальну, заперечну і спонукальну.

Для виконання вправ можливе використання спеціально створених опор, які функціонують не тільки в навчальних умовах, але є і в реальному життєвому спілкуванні. Означені опори вживають для того, щоб допомогти учневі створити власне висловлювання, сформулювати власну думку відповідно до комунікативної ситуації. Допоміжні опори можуть бути вербальні (пам'ятки, інструкції, таблиці, структурно-мовленнєві схеми, план, ключові слова, початок / кінцівка висловлювання, текст тощо) і невербальні (складники комунікативної ситуації, предмети, малюнки, жести, міміка, рухи та ін.). Зазначимо, що вербальні опори не існують в умовах реального спілкування, тому їх поступово усувають у процесі навчання.

Пропонуємо для комунікативних вправ застосовувати такі завдання.

Вправи на розвиток продуктивного монологічного мовлення:

- визначати тематичну належність і стиль мовлення;
- складати структурно-композиційний план;
- формулювати мікротеми, добираючи змістову інформацію;
- сформулювати предмет висловлювання відповідно до типу мовлення (розповідь, опис, роздум);
- деталізувати висловлювання;
- завершити висловлювання;
- запропонувати початок висловлювання;
- розповісти про подію в хронологічній послідовності;
- описати предмет, явища, особу, природу в певному стилі мовлення;
- формулювати висновок, що є логічним узагальненням висловленого;
- висловити власну думку, що містить міркування про цінність певного явища чи предмета;
- будувати висловлювання змішаного типу (розповідь – опис – розповідь).

Вправи на розвиток продуктивного діалогічного мовлення:

- з'ясувати те, про що йтиметься у висловлюванні, кому воно адресовано, у яких умовах відбувається;
- визначити комунікативний намір і мету спілкування;
- осмислити тему і спланувати зміст;
- спроектувати план розгортання думки;
- визначити мікротеми, їх послідовність;
- відтворити діалог від імені пропущеного співрозмовника;
- розширити діалогічні репліки;
- побудувати діалогічні репліки;
- розробити мікродіалог;
- створити діалог.

Вправи на розвиток сприйняття звукового мовлення:

- прослухати текст із опорою (вербальною/ невербальною) і без опори;
- виділити мікротеми, за якими визначити загальну тему висловлювання;
- відділити основну змістову інформацію від додаткової, відому від невідомої;
- визначити інформацію, пропущену в повторному читанні;
- виділити речення, що не відповідає темі;
- виписати ключові слова;
- визначити значення слів, смислове навантаження форм слів;
- передбачити за зовнішніми ознаками (мімікою, жестами, рухами співрозмовника) загальний характер висловлювання, його тему й мету;
- розрізнити інтонацію й логічний наголос;
- з'ясувати комунікативну поведінку співрозмовника, його комунікативний намір.

Вправи на розвиток сприйняття графічного мовлення:

- передбачити за зовнішніми ознаками (заголовком, ілюстраціями) загальний характер тексту, його мету й головну думку;
- визначити ключові слова;
- виділити мікротеми;
- з'ясувати смислове й функційно-стилістичне значення мовних засобів;
- виділити мікротеми, за якими визначати загальну тему висловлювання;
- упорядкувати змістову інформацію: основна / додаткова, відома / нова;
- уголос прочитати відомий / невідомий текст;
- мовчки прочитати текст самостійно / після вчителя.

Уся система вправ у роботі з формування комунікативної компетентності учнів основної школи має бути згрупована відповідно до принципів перспективності й наступності в окремі блоки з наростаючим ступенем складності і спрямована на цілісний розвиток комунікативної компетентності.

Література:

1. Баранов М. Т. Види упражнень для формирования умений и навыков / М. Т. Баранов // Рус. яз. в школе. – 1993. – № 3. – С. 36–43.
2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник / О. М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
3. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів навчання української мови в старших класах / Олена Горошкіна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2009. – № 4. – С. 39–43.
4. Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови / Н. М. Захлюпана, І. М. Кочан. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 250 с.

5. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту у шкільному курсі української мови : Посібник для вчителів / В. Я. Мельничайко. – К. : Радянська школа, 1986. – 168 с.
6. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах. / [за ред. М. І. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
7. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку : монография / Г. А. Михайловская. – К. : Изд. Центр ОАО УкрНИИПСК, 1999. – 208 с.
8. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / Марія Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2012. – 256 с.
9. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови : навчальний посібник / К. М. Плиско. – Харків : Основа, 1995. – 240 с.
10. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань : методичний посібник / Л. С. Шевцова. – Житомир, 2004. – 94 с.

УДК 371.3:811.161.2'35

Хом'як І. М.

ХАРАКТЕР ОРФОГРАФІЧНИХ УТРУДНЕНЬ, ВИКЛИКАНИХ МОВЛЕННЄВИМ СЕРЕДОВИЩЕМ

У статті запропоновано визначення, що таке орфографічні помилки; проаналізовано орфографічні невправності школярів, які поряд із рідною вивчають російську мову і зазнають впливу територіальної говірки; умотивовано соціальний характер мовленнєвої грамотності; продіагностовано рівень культури мовлення учнів; обґрунтовано залежність характеру орфографічних похибок від особливостей мовленнєвого середовища; пояснено доречність застосування терміна «росіянізми»; визначено причини забруднення мовленнєвого довкілля.

Ключові слова: українська літературна мова, мовленнєве середовище, орфографічні помилки, споріднена мова, місцеві говори, інтерференційні впливи, росіянізми, мовленнєвий конгломерат, орфоепічні відхилення, мовленнєва культура.

В статье дается определение, что такое орфографические ошибки; анализируются орфографические ошибки школьников, которые изучают и родной язык, и русский, а также испытывают влияние территориальных говоров; мотивируется социальный характер речевой грамотности; диагностируется уровень культуры речи учащихся; обосновывается зависимость характера орфографических ошибок от особенностей речевой среды; разъясняется уместность применения термина «россиянизмы»; определяются причины загрязнения речевой среды.

Ключевые слова: украинский литературный язык, речевая среда, орфографические ошибки, родственный язык, местные говоры, интерференционные влияния, россиянизмы, речевой конгломерат, орфоэпические отклонения, речевая культура.

The article gives the definition of spelling mistakes and analyses spelling mistakes of students who learn their native language and Russian and are affected by territorial dialects; it justifies the social aspect of verbal literacy, defines students' cultural level of speech, substantiates dependence of the nature of spelling mistakes on the features of speech environment; clarifies the relevance of use of the term «rosyjanizm»; defines the reasons of dissemination of incorrect words in speech environment.

Key words: Ukrainian literary language, speech environment, spelling mistakes, kindred language, local dialects, interference influences, «rosiyanizm», speech conglomerate, orthoepic deviation, speech culture.

Приплив значної кількості орфографічних помилок у тренувальні й контрольні роботи школярів можна пояснити неврахуванням у навчальному процесі дії говорів і негативного переносу з інших мов. Без допомоги вчителя-словесника учневі середніх класів важко протистояти проникненню в усне й писемне мовлення інтерферованих елементів, характерних мовленнєвому середовищу, де користуються переважно територіально маркованими наборами комунікативних одиниць.

Передусім дамо визначення ключового поняття: **орфографічні помилки** – це відхилення від правописних норм, порушення в передачі звукової мови на письмі, недотримання правил написання слів разом, окремо і через дефіс, переносу слів із рядка в рядок, неправомірне вживання великої літери тощо.

Природу орфографічних помилок, зумовлених впливом мовленнєвого середовища, досліджували Х. Волський, І. Лисков, В. Д. Кудрявцев, Є. П. Луппова, С. А. Копорський, М. В. Ушаков, О. В. Текучов, Л. М. Симоненкова, М. В. Бардаш, у т. ч. й автор статті (у зв'язку з дією діалектного оточення), О. М. Біляєв, М. Т. Баранов, Г. М. Іваницька, І. М. Мельниченко, Н. А. Пашківська, О. Ф. Коломійченко, В. І. Тихоша, С. Т. Яворська та ін., серед яких і автор запропонованого дослідження (в умовах інтерференційного впливу близької за структурою мовної системи).

Мета статті – проаналізувати характер орфографічних помилок сучасних школярів, які поряд із рідною (українською) вивчають російську мову та зазнають впливу діалектного середовища.

Літературна мова охоплює всі сфери життя людини: освіту, науку, мистецтво, театр, у ній формуються поняття духовної і матеріальної культури, причому, як зазначають дослідники, людина є не тільки суб'єктом, що створює ці поняття, а й об'єктом, на якому позначена дія мовного мислення, у широкому розумінні – мовної культури [6, с. 19], яка потребує вдосконалення. А. А. Бортняк ілюструє приклад мовлення, пересипаного спотвореним запозиченням слів із російської мови, що належить викладачеві технічного коледжу: «Юрочка, – звертається мати до сина, – подивись тільки, що ти зделав! Невжелі ти не пони́маєш, що так нехара́шо?..» [2, с. 11].

А ось реакція юнака на наше зауваження щодо брудного мовлення:

– От чьо всі кажуть, шо я неправильно розговарюю. Да, буває таке, шо забуваю некторі слова, але то не є проблема. Не, я не кажу, шо це правильно – не звертати уваги на те, шо говориш, але подивіться кругом. Всі розговарюють з поми́лками, от і я не рижий. Я ж не самий левий в цьом житті!

Об'єктивним є висновок С. Я. Єрмоленко й Л. І. Мацько про те, що в суспільній сфері «панує сучасна російська мова з низькою культурою, тобто зі значним порушенням її орфоепічних і лексичних норм, що зумовлено інтерференцією, та українська «макаронічна» мова, відомий усім суржик, для багатьох зручний, оскільки це мовлення «напростоць», не обтяжене нормами й правилами, але дуже небезпечний, бо це він є візитною карткою масової неосвіченості, безкультур'я, неуваги кожного з нас до самого себе»[4, с. 30]. На жаль, мовленнєва безпорадність, невміння написати елементарний текст «чомусь перестали сприйматись як пляма на службовому мундирі»[6, с. 4].

Своя специфіка властива мовленнєвому середовищу в сільській місцевості: «сучасний носій діалекту, намагаючись засвоїти літературну мову (другу для себе мовну систему), створює такі мовленнєві витвори, які не відповідають ні його предковичній мовній системі, ні вторинній, літературній»[8, с. 252]. Такий вид мовленнєвої діяльності називають «субординативним продуктивним білінгвізмом» (С. М. Верещагін), який також активно спричиняє появу на письмі орфографічних похибок.

Мовленнєва грамотність учнів має соціальний характер, представлений сукупністю вимог до усталеного в суспільстві стандарту освіченості. Комунікативна активність людини залежить від рівня її інтелекту, інтересів, громадянських запитів. Що освіченіше, вимогливіше середовище, у якому перебуває мовець, то критичніше його ставлення до власного мовлення.

Мову називають акумулятором, інтегратором культури, стан якої визначають рівнем мовного розвитку й досконалістю мовлення. Мовленнєва культура досягає розквіту там, де «носіям національної літературної мови не байдуже, як вони говорять і пишуть, як сприймають їхню мову в різних суспільних середовищах, а також у контексті інших мов» [6, с. 9], тобто культура мовлення зароджується із самоусвідомлення мовної особистості й набуває загальнодержавного значення, одержавши право на впровадження в усі сфери суспільного життя.

Можна погодитися з Н. Д. Бабич у тому, що рівень мовленнєвої культури в нашій країні міг би бути вищим [1, с. 18], хоча б тому, що українська мова одержала конституційний статус державної, загальнообов'язкова середня освіта сприяє поширенню норм літературної мови, під її впливом якоюсь мірою стираються говіркові відмінності загальнонаціональної мови тощо. Однак значна кількість людей послуговується українською мовою лише на побутовому рівні, не завжди стежачи за її чистотою. Поза увагою лишається те, що культура мовлення поступово формується в процесі повсякденної комунікативної діяльності. Тому людина повинна дбати про правильність мовлення і в родинному колі, і на виробництві, і в навчальному закладі, висловлюючись усно чи на письмі, спілкуючись із аудиторією чи розмірковуючи наодинці.

Від рівня мовленнєвої культури залежить ефективність роботи над правописними помилками, зумовленими інтерференційним впливом діалектної і спорідненої мов. Тому «навчання в школі літературної мови й орфографії повинно відбуватися одночасно, як два нерозривні між собою компоненти одного й того ж явища» [10, с. 11]. Забруднене мовлення, як правило, супроводжує неграмотне оформлення слів, спричиняє появу орфографічних недовладностей. «Шлях боротьби за високу успішність, – підкреслює В. О. Сухомлинський, – лежить передусім через мовну культуру, бо мовна культура – це живодайний корінь культури розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності» [9, с. 53].

Дослідники діалектних орфографічних помилок накреслили загальний напрям роботи словесників, які працюють із учнями – носіями говірок, визначили вибір методичних прийомів, що впливають із дозування навчального матеріалу, пов'язаного з урахуванням особливостей місцевої мови. Від уміння школяра вимовляти звуки залежить доцільність методики опрацювання відповідної аналізованому звуковій орфограми. У зв'язку з тим, що діалекти функціують переважно в усному мовленні, найбільші труднощі містяться в розходженнях місцевих говорів й орфографічно нормативних написань. Необхідна умова для подолання діалектних орфографічних помилок – допомогти учням позбутися діалектизмів у літературному мовленні.

На перехідному етапі, який становить шлях від формування в учнів орфографічних умінь до вироблення в них адекватних навичок, проявляються вимовні властивості наріч, здатні і пізніше викликати в дітей певні хитання у виборі правильних написань.

У дитинстві, в материнській, або родинній, школі, мову засвоюють спонтанно, шляхом наслідування. Для дітей мова батьків – «не один із можливих її різновидів, а мова як така. На цьому рівні батьки сприймаються дітьми як носії ідеальної мовної системи. Положення кардинальним чином міняється, якщо діти з тієї чи іншої причини оволодівають у подальшому більш престижними формами мови» [8, с. 99]. Як свідчить М. С. Вашуленко, сформовані в процесі неусвідомленого наслідування вимови навички не завжди відображають орфоепічні норми літературної мови. За даними дослідників дитячого мовлення, у 21–40 % дошкільнят виявлено недоліки вимови навіть у 6–7 років [3, с. 20].

На залежність характеру орфографічних помилок від особливостей вимови вказують у своїх роботах Л. М. Симоненкова, М. С. Вашуленко, П. П. Іванов, М. С. Поздняков, П. О. Афанасьєв та ін. Якби діти змалку чули літературно нормовану мову, орфоепічно грамотно розмовляли в дитячому садку, наполегливо вдосконалювали вимовну вправність у школі, гострота проблеми учнівської грамотності зникла б сама собою. Для зменшення потоку орфографічних помилок, спричинених дією інтерферованого мовленнєвого середовища, навчання орфоепії й орфографії потрібно вести одночасно, «незважаючи на те, що в багатьох випадках засвоєння деяких навичок вимови відбуватиметься повільніше, ніж засвоєння словника, граматики і деяких правил правопису» [10, с. 69].

З огляду на об'єктивні й суб'єктивні причини в Україні склалася специфічна мовленнєва ситуація. Навіть мовлення міських жителів, порівняно з іншими країнами, далеко не завжди є еталоном спілкування. Частіше – це мовленнєвий конгломерат: поєднання елементів літературної, діалектної («селянської»), напівдіалектної (розмовної «міської») та інтерферованої російської мов, що дезорієнтує учня у виборі необхідного словесного матеріалу і засобів передачі його на письмі. За таких обставин в учнів притуплюється чуття мови, згасає орфографічна пильність, вони втрачають контроль за правильністю письма.

Орфографічні помилки виникають у результаті нашарувань у свідомості учнів структурних елементів близьких мов. Інтерференція, як правило, є наслідком невміння диференціювати подібні звуки, морфеми, граматичні форми використовуваних для спілкування мов.

На думку М. Лесюка, причиною забруднення мовленнєвого довкілля є те, що частина носіїв української мови часто вплітає у своє мовлення російські слова, ніби хизуючись «глибокими» знаннями російської мови; інші, недостатньо володіючи українською літературною мовою, вживають російські слова з упевненістю, що користуються літературними формами; урешті, третя категорія україномовців добре володіє літературною мовою, але часто «лінується» віднаходити в кожному конкретному випадку правильні українські відповідники російським словам [7, с. 15]. Раніше українця, який говорив російською мовою, можна було легко розпізнати за характерним акцентом. Українці здебільшого окали, росіяни ж, розмовляючи українською мовою, акали. «Сьогодні ж, – розмірковує С. Караванський, – сталося щось подібне до вавилонського стовпотворіння: деякі українці, говорячи по-російськи, і далі окають, зате по-українськи акають» [5, с. 10], що копіюють діти й адекватно передають на письмі.

Дослідники сучасного українського мовлення (О. Сербенська, Ю. Редько, О. Федик, С. Караванський, М. Лесюк та ін.) привертають увагу освітян до типових орфоепічних відхилень, здатних віддзеркалюватися в письмових роботах учнів схожими за характером орфографічними помилками.

Так, «акання» вважають чи не найголовнішою ознакою мовленнєвого суржику. Однак у засобах масової інформації можна чути про те, як «*помагати Президентові України парад*ами» (замість *порада*ми), що в нас «*разпачнеться перед*виборна кампанія», «*засідатиме абласний вик*навичий комітет», а також «*Рада Абарони*», йдеться про успіхи «*ек*аноміки і *п*олітики». Наведені приклади є типовими ознаками звукового калькування, оскільки в літературній українській мові у наголошеній і ненаголошеній позиціях звук [о] вимовляють виразно і передають на письмі літерою **о**.

Неправильною вимовою звука [е] пояснюють так зване «екання», що графічно передається так: «*лекція*», «*факультет*», «*університет*», «*кабінет*», «*ідеал*», «*плєнум*» (замість – *лекція*, *факультет*, *університет*, *кабінет*, *ідеал*, *плєнум*). На відміну від російської мови, в українській літературній мові перед голосним [е] приголосні звуки вимовляють твердо. Не пом'якшують приголосні і перед [и] як у власне українських, так і в запозичених словах: *сизий*, *дивний*, *нитка*, *дизель*, *дистанція*, *ситуація*, а не «*сізий*», «*дівний*», «*нітка*», «*дізель*», «*дістанція*», «*сітуація*», оскільки російському [и] відповідає український [и], що передають на письмі літерою **и**.

Помилковою слід вважати оглушену вимову фарингального звука [г], який відсутній у російській мові, або передавати задньоязиковий проривний [г] літерою **г**. Слід сказати, що під впливом мовленнєвого довкілля школярі уникають вживання літери **г**.

Слова, вимова і правопис яких зазнали інтерференційного впливу російської мови, в нормативних словниках іменують русизмами. Сумніви щодо точності цього терміна висловив М. Лесюк. На його думку, слово **русизм** є двозначним, оскільки його можна трактувати як похідне від слів «русский» і «русский»: перше означає те саме, що й український, бо Україна, як відомо з історії, мала назву Русь; друге утворено від російського слова й означає – російський. Не прижився термін «русицизм», що подає російсько-український словник як застаріле слово. Застосувавши словотвірну модель, за якою до твірної прикметникової основи приєднано суфікс *-ізм* – чи *-изм*-, М. Лесюк додав до твірної основи прикметника *російський* (*росій-*) суфікс *-ізм*-, у результаті одержав новотвір – **росізм** [7, с. 17].

Твердження М. Лесюка видається переконливим і більш точним, ніж широко вживаний у шкільній практиці «русизм», однак із огляду на вищесказане, вважаємо доречнішим застосовувати термін «росі-янїзм», який до того ж трапляється у словниках з аналізованим значенням.

Отже, більшість орфографічних помилок виникає внаслідок розходжень у дотриманні літературних норм в усному мовленні і на письмі. Видозміни мовлення спричиняють інтерференційні впливи спорідненої мови і територіальних говірок. Тому слід наполегливо дбати про підвищення мовленнєвої культури школярів, домагатися дотримання єдиного орфоепічного й орфографічного режиму в закладах освіти.

Література:

1. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови : навч. посібник / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
2. Бортняк А. А. Ну що б, здавалося, слова ... / А. А. Бортняк. – К. : Український письменник, 1994. – 73 с.
3. Вашуленко М. С. Орфоепія і орфографія в 1-3 класах : посібник для вчителів / М. С. Вашуленко. – К. : Рад. школа, 1982. – 104 с.
4. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28–33.
5. Караванський С. Секрети учнівської мови / С. Караванський. – К. : Кобза, 1994. – 152 с.
6. Культура української мови / С. Я. Єрмоленко, Н. Я. Дзюбишина-Мельник, К. В. Ленець та ін.; за ред. В. М. Русанівського. – К. : Либідь, 1990. – 304 с.
7. Лесюк М. Словник русизмів у сучасній українській мові / М. Лесюк // Українська мова і література в школі. – 1994. – № 5-6. – С. 15–23.
8. Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – 359 с.
9. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 7. – С. 52–61.
10. Текучев А. В. Преподавание русского языка в диалектных условиях / А. В. Текучев. – М. : Педагогика, 1974. – 176 с.

УДК 373.542:811.161.2

Груба Т. Л.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі мовленнєвої культури учнів профільної школи. Охарактеризовано основні аспекти культури мовлення, особливості роботи та формування вмінь і навичок із культури мовлення учнів старшої школи, представлено систему вправ для вдосконалення мовленнєвої комунікації старшокласників.

Ключові слова: культура мовлення, профільна школа, комунікативний аспект культури мовлення, точність мовлення, доречність мовлення.

Статья посвящена проблеме речевой культуры учащихся профильной школы. Автором охарактеризованы основные аспекты культуры речи, особенности работы и формирования умений и навыков культуры речи учащихся старших классов, представлена система упражнений для совершенствования речевой коммуникации старшеклассников.

Ключевые слова: культура речи, профильная школа, коммуникативный аспект культуры речи, точность речи, уместность речи.

The article deals with the speech culture problem of profile school pupils. The main speech culture aspects, peculiarities of work and the formation of speech culture skills of senior pupils are characterized; a system of exercises for speech communication improvement is presented.

Keywords: culture of speech, profile school, the communicative aspect of culture of speech, speech accuracy, appropriateness of speech.

Постановка проблеми. Мовлення завжди вважали основним показником загальної культури людини. Підтвердженням цього є вислів відомого філософа Л. Вітгенштейна: «Межа мого мовлення є межею мого світу». Однак останнім часом відбувається зниження загального рівня володіння культурою мовлення: порушення акцентуаційних норм дикторами, ненормативна лексика в репліках учасників телепередач і некоректна мовленнєва поведінка. Водночас опитування вчителів-словесників і старшокласників, спостереження над навчально-виховним процесом у профільній школі засвідчують: учні усвідомлюють те, що вміння чітко й зрозуміло висловлювати свою думку, говорити грамотно, не лише привертати увагу до власного мовлення, але й впливати за його допомогою на слухачів – це своєрідна характеристика професійної придатності людей будь-якого фаху.

Мова є одним із найважливіших засобів профілізації старшокласників, оскільки вербалізує картину світу, тому є основою світогляду кожної особистості, сприяє розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів, вихованню естетичного інтересу, усвідомленій позитивної мовної поведінки. Особливістю профільного навчання є встановлення взаємозв'язку між процесами вивчення мови і її використанням у процесі спілкування та діяльності [7].

Погоджуємося з думкою Л. Мацько, що ступінь інтелектуально-психологічної готовності учнів старшої школи й успішно засвоєний ними зміст мовної освіти дає підстави вважати, що старшокласники вже опанували перший рівень мовної культури – рівень правильності, тобто оволоділи необхідним загальномовним лексичним складом літературної мови, орфоепічними, орфографічними й пунктуаційними навичками, граматичними нормами словозміни, словотворення та побудови речень. Це означає, що старшокласники мають гарну перспективу для повного оволодіння наступними рівнями мовної освіти й культури – незалежного користувача і компетентного (автономного) користувача мовою [7].

Аналіз актуальних досліджень. До проблеми загальної мовленнєвої культури особистості в різні часи зверталися мовознавці Н. Бабич, І. Білодід, В. Виноградов, Б. Головін, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Мацько, Л. Струганець та ін.; психолінгвісти Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, І. Зимня та ін.

Упродовж останніх десятиліть у методичних працях із розвитку зв'язного мовлення спостерігають системний підхід до розв'язання проблем організації роботи вчителя над культурою усного й писемного мовлення учнів (О. Біляєв, О. Горошкіна, Г. Іваницька, Н. Іпполітова, В. Капінос, Т. Ладиженська, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилук, М. Стельмахович, Г. Шелехова та ін.). У численних працях науковців сформульовано мету й завдання роботи з формування культури мовлення учнів, виділено основні напрями діяльності, з'ясовано особливості кожного з них, встановлено взаємозв'язок між ними, схарактеризовано окремі етапи формування мовленнєвих умінь і навичок, види вправ і результати навчання. Попри значну кількість методичних розробок, присвячених проблемі розвитку культури мов-

лення учнів, недостатньо розкрито особливості формування культури мовлення учнів профільної школи.

Мета наукової розвідки полягає в з'ясуванні особливостей формування культури мовлення учнів профільної школи.

Виклад основного матеріалу. У своїх дослідженнях науковці розглядають культуру мовлення як галузь прикладного мовознавства, лінгводидактичну науку, що «вивчає стан і статус (критерії, типологію) норм сучасної української мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний та особистісний аспекти їх культуромовної діяльності» [5, с. 7], як сукупність і систему комунікативних якостей мовлення [3], як володіння літературними нормами на всіх рівнях із урахуванням умов і цілей комунікації [4].

Водночас учені одностайні в тому, що формування культури мовлення – це свідомий процес, оскільки «високої мовної довершеності досягає, як правило, та людина, яка багато працює над опануванням мови, прагне правильно говорити, усвідомлюючи, що «Я є мова» [1, с. 7].

Крім того, у наукових розвідках підкреслено: формування культури мовлення повинно відбуватися з урахуванням нормативного (засвоєння норм усного й писемного мовлення); комунікативного (доцільне використання мовних засобів відповідно до обраного жанру, стилю й типу мовлення) й етичного (засвоєння мовленнєвого етикету) аспектів.

Аналізуючи проблеми культури мовлення з погляду єдності цих аспектів і враховуючи важливість кожного з них, уважаємо за необхідне зупинитися саме на комунікативному, оскільки можна не порушувати норм сучасної української літературної мови, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, але висловлювати свої думки, порушуючи правила слововживання та добору мовних засобів, припускаючись мовних стереотипів. Підтвердженням цього є також дослідження психологів, які стверджують, що ефективність комунікації на 45 % забезпечена якістю звучання й семантикою вимовленого і на 55 % залежить від візуальних уявлень.

Комунікативний аспект культури мовлення передбачає дотримання комунікативних ознак мовлення. У навчальних посібниках і підручниках, присвячених проблемі формування культури мовлення, виокремлено від 4 до 14 якостей мовлення. Їх сучасні класифікації відрізняються, але здебільшого виділяють змістовність, чистоту, точність, ясність, логічність, послідовність, багатство (різноманітність), доречність, образність.

На нашу думку, працюючи над формуванням культури мовлення старшокласників, необхідно передусім зосередити їхню увагу на тому, що мовлення може бути досконалим лише за умови комплексного дотримання всіх цих ознак, які складно відділити одну від одної, наприклад, точність від ясності, логічність від послідовності, виразність від образності.

Так, точність, тобто вміння чітко й зрозуміло мислити, використовувати слова відповідно до їх мовного значення, знати предмет мовлення, тісно пов'язана з багатством або різноманітністю мовлення, оскільки найголовнішим засобом точності нашого мовлення є лексичне багатство української мови, бо має значні можливості для вибору мовних засобів [6, с. 57–58]. Засвоєнню цих комунікативних ознак мовлення сприятиме використання таких вправ і завдань:

Завдання. *Прочитайте текст. Доповніть його вже відомою інформацією про точність висловлювання як комунікативну ознаку мовлення.*

Поняття «точність» щоденної мови не збігається з поняттям точності в науковій, офіційно-діловій і художній мовах. У науковому та офіційно-діловому стилях точності можна досягти через систему термінів, а в художньому – через систему образних засобів мови (Л. Мацько).

Доведіть правильність висловленої думки, використовуючи подані нижче тексти.

Текст 1.

Сучасна риторика виробила систему правил, що дають змогу мовцеві опанувати техніку формування престижного, ефективного й ефектного мовленнєвого іміджу, елементами якого є природна поведінка, щире бажання й уміння бути цікавим співрозмовником, розвиток і вияв своїх мовленнєвих можливостей, доброзичливе ставлення до слухачів, упевнена поведінка в процесі спілкування, артистична манера мовленнєвого виконання тощо (Н. Голуб).

Текст 2.

Деся над полем ударив об дзвінку стіну тиші жайвір. Пісня полилася над високими хлібами, що, схиливши важке, налите зерном колосся, завмерли в чеканні. Ледь-ледь ворухать вусиками колоски і наче перешіптуються про те, щоб не зронити на землю жодної зернини. Кожен колосочок чекає на людські дбайливі руки. Лежить він на шкарубку долоню важкими смаглявими зернятками, і побачать хлібороби, що виріс він не пустодзвоном, а виправдав сподівання людські (С. Носань).

Завдання. *У посібнику «Культура мови і стилістика» зазначено, що точність мовлення забезпечують такі умови: 1) знання предмета мовлення; 2) знання мови; 3) володіння мовленнєвими навичками говорити про щось, використовуючи багатство мови. Поміркуйте, чи може недотримання однієї з цих умов спричинити порушення точності мовлення.*

Завдання. З назв кольорів випишіть спочатку назви зеленого кольору і його відтінків, а потім назви інших кольорів.

Смарагдовий, пурпурний, бірюзовий, волошковий, вишневий, малахітовий, кремовий, бордо, зелений, хакі, ліловий, оливковий, фісташковий, салатний, болотний, ультрафіолетовий, рубіновий, нефритовий, грушевий, камуфляжний, вердепешевий.

Визначте смислові відмінності в назвах зеленого кольору. Порівняйте ваші визначення з визначеннями, поданими у Словнику синонімів української мови.

Точність мовлення тісно пов'язана з його логічністю (послідовністю), а також із доречністю й виразністю. Логічність, як і точність, по-різному виявлена в різних функційних стилях. За Н. Бабиць, логічне мовлення формується на основі навичок (вправного їх застосування) логічного мислення, спрямованого на нагромадження нових знань (логіки пізнання), і на передачу цих знань співрозмовникові; знання мовних засобів, якими можна оформити думку; володіння технікою смислової зв'язності, тобто логікою викладу, коли не виникає суперечностей у межах цілого тексту [2]. Формуванню цих навичок сприятимуть такі вправи:

Завдання. Прочитайте текст. Постостерігайте за мовленням своїх однокласників. Які логічні помилки найчастіше трапляються в їхньому мовленні?

У мовленні часто трапляються логічні помилки. Це невиправдані повторення спільнокоренових слів (тавтологія), уживання зайвих слів (плеоназм). Наприклад: *Ліна Костенко зобразила образ Марусі Чурай* (треба *змалювала*); *місяць листопад* (треба *листопад*); *моя автобіографія* (треба *автобіографія*). Логічними помилками вважають неправильну побудову речень із однорідними членами, дієприслівниковими зворотами, порушення структури складних речень тощо (За книгою «Культура мови і стилістика»).

Завдання. Прочитайте речення. Знайдіть у них порушення логічності. Відредагуйте речення й аргументуйте виправлення.

1. Кожний персонаж поеми має свої індивідуальні риси характеру. 2. Моя бабуся уживає в мовленні місцеві слова і діалектизми. 3. Необхідно вивчати народний фольклор рідного краю. 4. Головним лейтмотивом оповідання є віра в самого себе. 5. З екскурсії ми привезли пам'ятні сувеніри. 6. Вибір майбутнього фаху – моя власна справа. 7. Це здібний і перспективний на майбутнє спортсмен. 8. У січні місяці багато релігійних свят.

Доречність – ознака мовлення, яка організує його точність, логічність, чистоту, вимагає такого добору мовних засобів, що відповідають меті й умовам спілкування. Мовлення випускників профільної школи повинно бути гнучким, динамічним, функційно мобільним. Цілком погоджуємося з думкою Н. Бабиць, що навички доречного мовлення можна виробити за умови усвідомлення необхідності коригувати мовлення щодо його доречності; володіння культурою мовлення й культурою спілкування за допомогою мови; наявності високої загальної культури і якщо норми етики будуть переконанням, а ввічливість, доброзичливість, терплячість і терпимість до чужих вад, повага до людей – органічними почуттями, а не правилами поведінки; засвоєння мови не лише як шкільного предмета, але і як «живої схованки людського духу», збереження її – цього народного скарбу [2, с. 135]. Формуванню цих навичок сприятиме виконання такого завдання:

Завдання. Прочитайте й перекажіть текст. Випишіть визначення кожного виду доречності. Доберіть приклади.

Залежно від різних умов і мети спілкування доречність мовлення буває контекстуальною, ситуаційною, стильовою і психологічно зумовленою.

Контекстуальна доречність виявляється в єдності змісту й форми висловлювання. Контекст вимагає, щоб у ньому були гармонійно поєднані загальна тональність, слова, інтонація, структура речень.

Доречність мовлення залежить від ситуації спілкування. Саме цим зумовлено використання монологу, діалогу (полілогу), внутрішнього монологу, пошанної множини, множини ввічливості, авторської множини, різних форм звертання (від інтимного до офіційного) тощо.

Важливою є стильова доречність. Кожний стиль вибудований на виборі мовних засобів, їх співвідносності. Для наукового стилю доречне використання наукових слів, термінів, а для офіційно-ділового – ділової лексики. Тому доцільність – важлива ознака кожного стилю мовлення.

Доречність мовлення залежить від мовця, його мовленнєвої поведінки, мовної етики, тому зумовлена й психологічно. Треба завжди пам'ятати, що «шабля ранить тіло, а слово – душу». Доречним мовлення може бути тільки тоді, коли властиві правильність, логічність, точність, багатство (*З посібника*).

Однією з комунікативних ознак культури мовлення, що не допускає ультрапуризму (словникового чи колоритного), штучності, фальшивого професіоналізму [2, с. 28], а вимагає суворого дотримання мовних і мовленнєвих норм сучасної української літературної мови в галузі вимови та слововживання, є чистота. Урахування цієї комунікативної ознаки мовлення є актуальним, оскільки останнім часом відбувається сленгізація літературного мовлення: мовлення старшокласників засмічене словами-па-

разитами, уживанням жаргонних, діалектних, просторічних слів, для нього характерне надмірне вживання слів іншомовного походження за наявності українського відповідника. Усунути ці недоліки в мовленні учнів допоможе виконання таких завдань:

Завдання. I. *З'ясуйте значення термінів, користуючись лінгвістичним словником.*

Жаргонізми – це ...; Арготизми – це ...; Сленгізми – це ...;

Просторічні слова – це ...; Діалектизми – це ...; Вульгаризми – це...

II. *Згрупуйте подані нижче слова за відповідними поняттями. З'ясуйте, чому вони негативно впливають на чистоту нашого мовлення.*

Прикид, скрепи, звиняйте, сидю, завсігди, терпелюк, центровий, жєсть, стусонути, пика, варнага, приколотися, ботєнь, злиняти, здихати, гарикати, когут, тачка, солянка, юзер.

Отже, культура мовлення учня профільної школи – поняття багатоаспектне, у якому синтезовано не лише високу культуру суспільства загалом, а й загальну культуру індивіда зокрема, засвоєно правила мовленнєвого етикету і взірці мовленнєвої поведінки. Випускник профільної школи повинен засвоїти вироблені суспільством правила мовленнєвої комунікації та виражальні можливості української мови, оскільки лише бездоганне володіння значним запасом виражальних засобів мови (розуміння всіх функційних якостей мовної одиниці, розмаїття її лексичних і граматичних значень, семантичних і стилістичних відтінків) дозволить йому забезпечити адекватне відтворення думки й ефективну реалізацію комунікативного задуму в конкретній комунікативній ситуації.

Література:

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити : посіб. / за заг. ред. О. Сербенської. – Л. : Світ, 1994. – 152 с.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення : навч. посіб. для ун-тів / Н. Д. Бабич. – Л. : Світ, 1990. – 232 с.
3. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. пособие / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.
4. Ильяш М. И. Основы культуры речи : учеб. пособие для филол. спец. ун-тов / М. И. Ильяш. – К.–Одесса : Высш. шк., 1984. – 187 с.
5. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
6. Пентиліук М. І. Ділове спілкування та культура мовлення. Навч. посіб. / М. І. Пентиліук, І. І. Маруніч, І. В. Гайдаєнко – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 224 с.
7. Українська мова: 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів ЗНЗ. Філологічний напрям, профіль – українська філологія / Л. І. Мацько, О. М. Семеног. – Суми : РВВ СОППО, 2010. – 82 с.

Демидчик Г. С., Собко В. О.

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПОСТЕРЕЖЕНЬ ЯК ШЛЯХ ДО УДОСКОНАЛЕННЯ ГРАМАТИЧНОГО ЛАДУ МОВЛЕННЯ

У статті розкрито можливості організації в початковому курсі української мови лінгвістичних спостережень за семантико-стилістичними властивостями прийменників із метою вдосконалити граматичний лад мовлення школярів.

Ключові слова: лінгвістичні спостереження, прийменники, семантичні і стилістичні властивості прийменників, граматичний лад мовлення.

В статье раскрываются возможности организации в начальном курсе украинского языка лингвистических наблюдений за семантико-стилистическими свойствами предлогов с целью совершенствования грамматического строя речи учащихся.

Ключевые слова: лингвистические наблюдения, предлоги, семантические и стилистические особенности предлогов, грамматический строй речи.

The article deals with the organizing possibility of linguistic observations semantic and stylistic properties of prepositions to improve the grammatical structure of pupils' speech in the early course of Ukrainian.

Key words: linguistic observations, prepositions, semantic and stylistic properties of prepositions, grammatical structure of pupils' speech.

Мовно-мовленнєвий розвиток молодших школярів відповідно до мовної і мовленнєвої змістових ліній, визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти, відбувається насамперед у процесі оволодіння курсом української мови, основна мета якого – формувати ключову комунікативну компетентність, тобто здатність висловлюватися і спілкуватися, володіти мовою в усіх галузях і видах мовленнєвої діяльності, доступних для молодших школярів. Саме тому в початковому курсі української мови чітко виявляються і взаємодіють два його складники – мовленнєвий розвиток учнів і їхня мовна освіта. Важливе значення тут має встановлене між цими двома компонентами співвідношення. Початкові відомості про мову є підґрунтям для формування потрібних комунікативних умінь. У результаті спостережень за мовними явищами – словами, їх складом і утворенням, зміною і сполучуваністю – формується граматичний лад мовлення, накопичується мовленнєвий досвід, розвивається мовне чуття.

Стаття має на меті описати можливість організації лінгвістичних спостережень на уроках української мови за семантико-стилістичними властивостями прийменників, що розкриє особливості їх значення й уживання, збагатить лексичний запас учнів словами з цього розряду, удосконалив граматичний лад мовлення, забезпечить свідоме використання їх у висловлюваннях різних типів і стилів.

Аналіз мовознавчої літератури та лінгвістичних наукових розвідок дав можливість визначити семантичні й граматичні функції та семантико-стилістичні властивості прийменників, їх роль як засобу розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь. Це є важливим теоретичним підґрунтям для ознайомлення молодших школярів із прийменниками на теоретично-практичному рівні, на що націлює комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення шкільного курсу рідної мови.

Незважаючи на те, що окремі дослідники не вважають прийменники частиною мови, інші надають їм другорядного значення, вони становлять структуру мови, її «внутрішню і зовнішню національну специфіку» [6, с. 3], і роль їх досить значна. Прийменники та прийменниково-відмінкові конструкції є «именным обликом» мови. Розвиваючи та збагачуючи іменникову відмінкову парадигму, вони виконують не менш важливу роль як семантико-синтаксичні та стилістичні мовні засоби, розкривають своє функційно-семантичне значення залежно від лексичної і фразової ситуації.

Щодо прийменників і їх лексичного значення висловлювали різні думки. Деякі вчені не вважають прийменники навіть словами [2; 4]. В. В. Виноградов дотримувався іншого погляду. Називаючи прийменники лексичними одиницями, він відзначав, що вони не втратили лексичну відокремленість і не стали «звичайними відмінковими префіксами», та водночас «власне значення прийменника не може проявитися поза зв'язком з відмінковою формою якої-небудь назви особи чи предмета» [1, с. 531]. Виявляючи лексичне значення, прийменники виражають просторові, часові, причинові, об'єктні й інші типи відношень. Заразом прийменники можуть виражати і «відношення один до одного тих предметів і дій, станів, ознак, які цими словами названо» [6, с. 706].

Про наявність значення у прийменників, на думку професора І. К. Кучеренка, свідчить можливість назвати поза контекстом низку прийменників з протилежним значенням: *від – до, на – з, перед – за, під*

– *над*, за – *проти* та ін. Можна також виокремити й прийменники-синоніми: *коло* – *біля*, *при*, *близько*; *між* – *серед*; *крізь* – *через* та ін. Значна частина прийменників є багатозначними і виражає різний характер відношень між повнозначними словами: *на*, *в* (*у*), *з*, *за*, *від*, *до*. З небагатьма функціями вживаємо прийменники *без*, *крізь*, *крім*, *об*. Про семантичну значущість прийменника свідчить і логічне умотивування його в реченні. Так, логіка думки умотивовує використання прийменника *між* з іменником, що називає багато предметів. Щоб повністю виявити значення прийменника, завжди потрібен контекст, де особливо яскрава для сприймання семантика прийменника, відчутна його змістова вага [5].

Оскільки прийменники виконують у мовленні винятково важливі граматичні функції – служать одним із найголовніших засобів вираження синтаксичних відношень між словами – робота з ними в початковій школі, за нашим переконанням, потребує більшої уваги.

Досліджуючи проблему розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, ми аж ніяк не можемо обійти ці слова, які найкраще виявляють свою природу на рівні мовлення – різножанрового і різностильового безпосереднього спілкування. Опишемо, яку роботу з мовним матеріалом може проводити вчитель, щоб ознайомити школярів із «ресурсами» прийменників і навчити правильно використовувати їх у мовленні, тим більше, що в сучасній методиці це питання розроблено недостатньо.

Щоб проілюструвати виражальні можливості прийменників, тобто здатність виражати просторові, часові, причинові, об'єктні відношення, учитель може органічно поєднувати вивчення програмового лексико-граматичного та граматико-орфографічного матеріалу зі спостереженням за роллю і властивостями цих слів.

Збагачення словникового запасу молодших школярів прийменниками, засвоєння їх ролі та властивостей і формування на цій основі комунікативно-мовленнєвих умінь можливе в результаті спланованої й систематичної роботи, розпочинаючи з періоду навчання грамоти, коли учні дізнаються про «маленькі слова», що складаються з однієї – чотирьох літер, спостерігають за їх уживанням, сполученням з іншими словами, правописом.

Фрагмент уроку

Учитель. Погляньте на малюнки і скажіть, що ви на них бачите. (На малюнках: у зошиті написано слово «мама»; аркуш з альбому). Де написано слово?

Діти. Слово в зошиті.

У. З чого цей аркуш?

Д. Аркуш з альбому.

У. Послухайте, як я вимовлю по черзі ці речення і порахуйте кількість слів у кожному. (Повільно вимовляє).

Д. У першому реченні три слова. У другому реченні також три слова.

У. Змодельуйте ці речення.

Д. (Виконують). І _____. І _____.

У. Вимовте речення ще раз, показуючи на позначення того слова, яке вимовляєте.

Д. (Виконують).

У. Нам уже й раніше траплялися такі маленькі слова у та з, які позначає одна літера. Але це не букви, а окремі слова й писати їх слід окремо від інших слів. Називають їх прийменниками. Чому вони мають таку назву, ви дізнаєтеся пізніше. Нам ще будуть траплятися прийменники, що складаються з двох, трьох, чотирьох букв.

У. Розгляньте малюнки і скажіть, кого або що на них зображено. (На малюнках: хлопчик танцює з дівчинкою; ваза з квітами; у котика бантик; у склянці молоко).

Д. Хлопчик танцює з дівчинкою.

Д. Ваза з квітами.

У. А як по-іншому можна сказати про квіти? У чому вони?

Д. Квіти у вазі.

Д. У котика бантик.

У. А як по-іншому можна сказати про котика? З чим котик?

Д. Котик із бантиком.

Д. У склянці молоко.

У. А по-іншому? З чим склянка?

Д. Склянка з молоком.

У. От ми й навчилися вживати прийменники у та з і пам'ятатимемо, що прийменники – це окремі слова, хоч і зовсім маленькі, і писати їх треба окремо з іншими словами.

Принагідно вчитель знайомить із нормами співзвучності слів, коли до прийменника для милозвучності слід додавати звук [і].

Трохи пізніше, вивчаючи букви «де», «ен», «пе», після читання складових таблиць учитель повертає увагу до «чарівних» складів, які перетворюються в окремі слова. Це, звичайно, прийменники *до*, *на*,

по. А синтетична вправа на зразок «На + д» та її казкове продовження ознайомлять першокласників із новими прийменниками *над і під* [3, с. 17].

Розповідаючи казкові історії з життя прийменників, учитель збагачує мовлення школярів такими словами, активізує їх уживання. Першокласники складають речення, будують їх графічні моделі, позначаючи ці маленькі слова короткими рисочками. Метою подібних вправ є не тільки розвиток мовленнєвих умінь, а й засвоєння норм орфографії.

Розвиток мовленнєвих умінь, пов'язаних з уживанням прийменників, забезпечує використання вправ, які на основі попередніх знань про прийменники мають завдання виявити їх у запропонованому мовному матеріалі, встановити їх зв'язок з іменниками, зробити висновок про те, чому прийменники так називають, привернути увагу до лексичного значення прийменників, їх ролі у реченні, запам'ятати окремі комунікативно важливі конструкції з прийменниками. Нижче наводимо приклади тренувальних вправ, завдання яких – удосконалити граматичний лад мовлення учнів.

1. 1. З кожної групи слів склади і запиши речення, додаючи прийменники.

Сплять, клени, снігом. Жовтіє, дубках, листя. Зелені, стоять, шапках, ялиночки, снігових. Лунко, вітри, степах, співають. Деревя, потаємну, ведуть, розмову.

2. Підкресли прийменники. Для чого вони служать у реченні?

2. 1. Дай відповіді на запитання.

1. У якій школі ти навчаєшся? 2. З ким ти сидиш за партою? 3. Де ти відпочивав під час канікул? 4. Які книжки тобі подобається читати? 5. У які ігри ти любиш гратися?

2. Відповіді запиши, підкресли прийменники. Згадай, як їх треба писати.

3. 1. Прочитай. Запам'ятай, як правильно треба говорити.

Сумувати за подругою, слідувати за підручником, за життя письменника, згідно з умовою задачі, упродовж тижня, один день на місяць, о третій годині, розказати про брата.

2. З двома словосполученнями (на вибір) склади речення.

4. 1. Прочитай слова.

Підсніжник, підберезовик, прикордонник, безробітний, прийменник, заробіток, залісся, Прикарпаття, закарпатський.

2. Подумай, чому так названо ці поняття? Дай розгорнуте пояснення.

5. 1. Утвори прикметники від іменників із прийменниками. До утворених прикметників добери іменники.

Без хмар, без голосу, на березі, без краю, при дорозі, біля школи, без міри, біля садиби, без ніг, за морем.

2. Запиши утворені сполучення слів. Познач у прикметниках префікси.

6. 1. Склади й запиши речення з прийменниками *на, під; у, з; перед, за; до, від*.

Що ти можеш сказати про пари цих прийменників?

2. Біля іменника в дужках познач відмінок.

7. 1. Прочитай речення.

1. Біля школи учні посадили берізки. 2. Андрійко стояв перед мамою з понурою головою. 3. По саду тихо ходить осінь. 4. Правила треба вивчати задля грамотного письма. 5. Після закінчення лінійки всі розійшлися по класах.

2. Заміни прийменники близькими за значенням і запиши свої речення.

Ефективною формою засвоєння прийменників може стати лінгвістична казка «Пригоди з прийменниками» [3, с. 17]. Вона викличе інтерес до вивчення цих слів, допоможе усвідомити їх роль у мовленні, активізує вживання прийменників у висловлюваннях молодших школярів.

Лінгвістичні спостереження дають можливість виявити лексичні і стилістичні властивості прийменників, учать свідомо будувати потрібні мовні конструкції з ними на основі зразка, урізноманітнюють і збагачують мовлення школярів. Проте подібні вправи невичерпні. Щоб показати учням роль прийменників, їх різноманітність, учитель повинен мати глибокі знання з мови, бажання долучити своїх вихованців до пізнання мовної глибини.

Література:

1. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1986. – 784 с.
2. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті / І. Р. Вихованець. – К. : Наукова думка, 1988. – 256 с.
3. Демидчик Г. Зміст і форми вивчення прийменників з комунікативною метою / Г. С. Демидчик // Початкова школа, 1999. – № 6. – С. 14–17.
4. Курилович Е. Очерки по лингвистике : сб. статей / Е. Курилович. – М. : Изд-во ин. лит., 1962. – 456 с.
5. Кучеренко І. К. Семантична основа ад'єктивних слів / І. К. Кучеренко // Українське мовознавство. – 1989. – № 16. – С. 13–22.
6. Русская грамматика : в 2-х т. – М. : Наука, 1980. – Т. 1. – 783 с.

УДК 372.881.161.2:371.263

Дідук-Ступ'як Г. І.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ІНТЕРАКЦІЇ РІЗНОТИПОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК РІДНОЇ І ЯК ДЕРЖАВНОЇ

У статті розкрито психологічні засади інтеракції різнотипових підходів до вивчення української мови у 5–9 класах; розглянуто ключові поняття дидактичної психології та їх роль у формуванні комунікативної компетентності школярів; обґрунтовано потребу дослідження психологічних явищ у підлітків 5–7 і 8–9 класів; проаналізовано психологічні проблеми різних підходів до вивчення мови; з'ясовано психологічні чинники підвищення рівня оволодіння українською мовою як рідною і як державною.

Ключові слова: психологічні основи, інтеракція різнотипових підходів, комунікативна компетентність, вікові особливості школярів, оволодіння мовою, психологічні явища.

В статье раскрыты психологические основы интеракции различнотиповых подходов к изучению украинского языка в 5–9 классах; рассмотрены ключевые понятия дидактической психологии и их роль при формировании коммуникативной компетентности учащихся; обоснована необходимость исследования психологических явлений у подростков 5–7 и 8–9 классов; проанализированы психологические проблемы различных подходов к изучению языка; выяснены факторы повышения уровня овладения украинским языком как родным и как государственным.

Ключевые слова: психологические основы, интеракция различнотиповых подходов, коммуникативная компетентность, возрастные особенности школьников, овладение языком, психологические явления.

The psychological grounds of interaction of different types of approaches to the study of the Ukrainian language in the 5–9th forms have been analyzed in the article. The key notions of Didactic Psychology and their role in the communicative competence formation in pupils have been defined. The necessity to investigate psychological phenomena of the youth of 5–7 and 8–9 school forms have been substantiated. Psychological problems of different approaches to language study have been analyzed. Psychological preconditions of the development of the language acquisition level of Ukrainian as the native and state language have been determined.

Key words: psychological grounds, different type approaches interaction, communicative competence, age peculiarities of school pupils, language acquisition, psychological phenomena.

Постановка проблеми в цілому. Реалізація лінгвометодичної макротехнології «Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови» неможлива без урахування вікових та індивідуальних особливостей школярів 5–9 класів, яких у віковій психології іменовано як молодших підлітків (5–7 класи) і старших підлітків (8–9 класи) та означено як середній шкільний вік.

Діагностика психологічних передумов упровадження інтеракції різнотипових підходів до вивчення української мови зумовлена типовими для визначених вікових груп особливостями розвитку опанування українською мовою, оволодіння словниковим запасом, формування мовного смаку, комунікативної компетентності.

Більшість сучасних психологічних студій із вивчення мислительного процесу підлітків виходять з ідей Ж. Піаже. Учений вважав, що розвиток мислення на стадії формальних операцій не тільки є основним когнітивним новоутворенням цього віку, але й лежить в основі всієї еволюції психічного життя людини. Саме з цього приводу Ж. Піаже писав, що соціальне життя трансформує інтелект через вплив трьох посередників: мови (знаки), змісту взаємодій суб'єкта з об'єктами (інтелектуальні цінності) і правил, переданих мисленню (колективні логічні норми) [9]. У такому випадку привласнені соціальні взаємодії виробляють нові можливості мислення. Отже, підліток, як молодшого, так і старшого статусу, занурюючись у соціальне середовище, постійно трансформує свої вищі психічні функції й опановує системою мовних знаків, які він вчиться кодувати й декодувати.

Аналіз досліджень, присвячених науковій проблемі. Поєднання елементів різних підходів до навчання (комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, дискурсно-текстоцентричного, компетентнісного й соціокультурного) вимагає з'ясування багатьох психологічних чинників, які сприятимуть чи, навпаки, заважатимуть розвивати в учнів 5–7 і 8–9 класів комунікативну компетенцію. Інтерес до основ і причин навчальної (відповідно й мовленнєвої) діяльності школярів різних вікових груп у різний час досліджували такі відомі вчені, як А. Богуш, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Зимняя, О. М. Леонтьєв, Є. Ільїн, Г. Костюк, А. Маркова, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Т. Сакамото, О. Сорокіна, Н. Тализіна та інші. Окремі положення з доробків цих науковців лягли в основу нашої статті.

Аналіз наукових праць Л. Виготського [2], М. Гамезо, Є. Петрової [1, с. 175.], К. Поліванової [10, с. 20 – 33.] засвідчує, що розвиток інтелектуального потенціалу підлітка та його досягнення в навчальній діяльності вказують на те, наскільки він здатний оволодіти рівнем теоретичного мислення.

У ході визначення в підлітків особливостей розвитку мислення, було враховано вищий рівень його розвитку – прагнення відкрити реальне в можливому, вміння формувати гіпотезу, здатність оперувати символами, можливість абстрагуватися від конкретного, засвоєння комбінаторного аналізу і зворотності суджень, здатність до інтелектуальної та особистісної рефлексії, уміння підпорядковувати судження формальній логіці, відкриття ідеальної форми. Але в дійсності багато підлітків ще продовжують залишатися на рівні розвитку конкретних мислительних операцій. Це може бути зумовлено індивідуально-типологічними особливостями розвитку, що через певний час все ж призведе до вікового співвідношення показників мислення. Інших чинників, які зумовлюють відставання в розвитку мислення, існує дуже багато. Це і різні соціальні умови, і генетичні особливості, і особистісна позиція самого підлітка. У незацікавленій позиції до розумової активності знижується її значущість і прагнення до навчальної діяльності. Підліток може зайняти пасивну позицію, що викличе байдужість (зовнішню і внутрішню) до мислення як форми інтелектуальної активності. Тільки усунення чинників, які затримують мислительний розвиток підлітків, обумовлять у подальшому їх прагнення до розвитку інтелектуальної сфери, до здійснення рефлексії своїх і чужих розумових дій.

У середині підліткового віку спостерігається найбільш швидкий темп у розвитку пам'яті, яку в педагогічній психології поділяють на довготривалу й оперативну. При цьому перебудовується смислова пам'ять, яка набуває опосередкованого й логічного характеру. Відбуваються істотні зміни в перебігу логічної пам'яті. Вони підпорядковуються установкам: засвоїти, зрозуміти, розібратися і запам'ятати матеріал. Узагальнені прийоми логічної пам'яті дають можливість підліткам запам'ятовувати пояснення, основні факти, пов'язані з доведенням, судження, умовисновки тощо. А процес оволодіння усним і писемним мовленням призводить до того, що дослівне відтворення замінюється вільним відтворенням, тобто переказом своїми словами істотного, суттєвого в матеріалі. Пам'ять починає характеризуватися достатньо високим рівнем оволодіння складною системою узагальнених знань і вмінням його розуміти й запам'ятовувати.

Реалізація лінгвометодичної макротехнології «Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови» не може відбутися без урахування психічного процесу сприйняття підлітками (молодшого і старшого віку) навчального матеріалу, що має значний вплив на формування комунікативної мовленнєвої компетенції у чотирьох видах МД.

З огляду на вказані проблеми постає мета статті – з'ясувати окремі категорії психологічних засад упровадження інтеракції різнотипових підходів на уроках української мови у 5–9 класах.

Важливими завданнями цієї наукової розвідки є розгляд наукових проблем, пов'язаних із організацією навчально-виховної та мовленнєвої діяльності школярів на уроках української мови, розкритті суті психологічних ключових понять, описі психологічних проблем особистісного рівня учнів 5–7 і 8–9 класів.

Виклад основного матеріалу. Учені-психолінгвісти В. Грідін, О. Леонтьєв [4] констатують, що процес формування висловлювання розпочинається, як і будь-яка людська діяльність, із роботи органів чуття: необхідно бачити обставини, умови комунікації чи хоча б уявити, надумати собі. Після цього йде емоційна настанова про врахування особливостей різних стилів, за яких мовець добирає відповідні до певної мовленнєвої ситуації мовні засоби та обдумує способи їх дискурсно-комунікативної реалізації. При цьому оцінка умов, аналіз обставин і вибір стилістичних засобів постійно пов'язані з активною роботою мислення.

На думку К. Поліванової, для підлітка надзвичайно важливою є діяльність, у процесі якої проходить трансляція його особистісних задумів [10, с. 20 – 33.].

Успіх учнів в оволодінні мовленнєвою діяльністю значною мірою залежить від мотивації (лат. *motus* – рух) – системи спонукань, які зумовлюють активність організму й визначають її спрямованість [6; 7]. Психологічний аспект мотивації навчальної діяльності запропонував А. Брушлинський [8]. Основна ідея його дослідження полягала в тому, що створювалися різні умови для формування пізнавальної мотивації в процесі рішення пізнавальних завдань [8, с. 53 – 55]. Цей факт обґрунтовує важливість ефективного використання проблемних, дослідницьких і творчих завдань у процесі реалізації лінгвометодичної макротехнології «Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови».

Серед мотивів навчальної діяльності учнів вирішальна роль визначається не стільки за пізнавальною допитливістю, скільки за мотивом навчальних досягнень. Цей психологічний чинник стимулює школярів прагнути до успіху, до досягнення мети, що є рушійною силою навчально-виховного процесу.

Найважливішими мотивами для учнів є:

– перспектива використання лінгвістичного й соціокультурного матеріалу в практичній діяльності. Таку мотивацію у психології і дидактиці називають «віддаленою», «загальною», «природною»;

– успішна діяльність на уроці, вміння спілкуватися українською мовою як рідною і як державною (для учнів національних спільнот). Цей вид мотивації називають «ближньою», або «штучною». Вона сприяє закріпленню «віддаленої» мотивації. Якщо учень на кожному уроці переконується у власних можливостях (почати і підтримати бесіду, зрозуміти традиційні висловлювання), це створює загальну перспективу оволодіння українською мовою як засобом спілкування [1].

У педагогічній психології розрізняють загальні та спеціальні здібності. *Загальні* здібності проявляються в різних видах діяльності, поділяються на інтелектуальні й творчі та визначають психологічні особливості успішного виконання діяльності: інтерес, позитивна мотивація, психічний і фізичний стан, окремі якості особистості (установки, характер, цінності та ін.), необхідні знання, вміння і навички.

Спеціальні здібності співвідносяться з певними видами діяльності: мовленнєвою (у чотирьох видах: читання, слухання (сприйняття), письмо і говоріння) у контексті нашої наукової проблеми і характеризують співвіднесення загального й особливого в умовах та результатах діяльності.

Констатуючи вищий рівень мовленнєвого розвитку, необхідно відмітити значну дистанцію, яку проходять підлітки, які опанували таким рівнем, від тих однолітків, які не змогли піднятися до нього в силу певних обставин. Добре відомо, що для певної частини підлітків читання класичної та сучасної літератури підмінюється переглядом відповідних екранізованих художніх творів або переглядом розважальних телевізійних програм. За статистичними даними, читання молодіжних журналів чи періодичної преси у переліку захоплень та інтересів підлітків займає останнє місце.

Схематично покажемо наше бачення психологічних умов комунікативної мовленнєвої діяльності учнів у контексті макротехнології «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови» (див. схему 1).

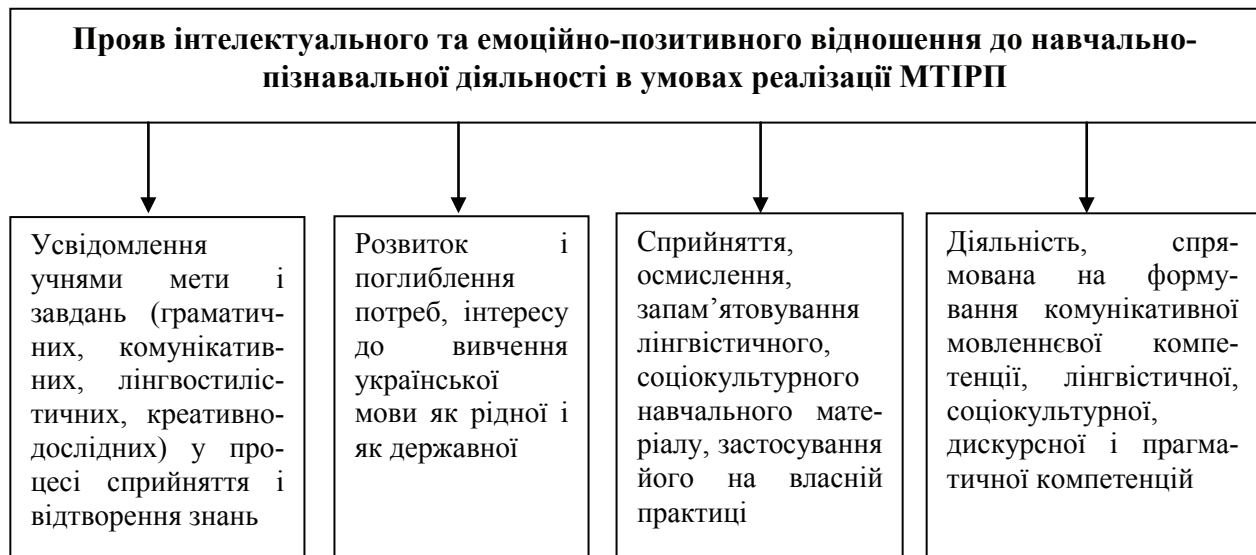


Схема 1.

Психологічні умови комунікативної діяльності учнів у процесі реалізації макротехнології «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови»

Вільне сполучення різноманітних образів, побудова нових образів з новими смислами розвиває у підлітків творчу уяву. Про розвиток у них креативного потенціалу засвідчують продуктивність, оригінальність, самостійність процесу уяви, а також зміна домінування її видів: від мимовільного (пасивного) до довільного (активного), від репродуктивного до творчого. Ряд форм активної уяви підлітків закономірно змінюють одна одну. Так, вільну фантазію молодшого підлітка витісняють у кінці підліткового віку «реалістичні» мрії і різні види творчості, які переходять у складніші види розумової діяльності дослідницько-пошукового та креативного характеру.

Розвиток уяви підлітків може впливати на пізнавальну, емоційно-вольову сферу та на становлення особистості в цілому. Опановуючи загальні, абстрактні поняття, діти 5–7 класів стають здатними до послідовних логічних міркувань, до кращого розуміння реальних зв'язків і залежностей між предметами, а також до їх вираження за допомогою мовних засобів на письмі. У 8–9 класах в учнів зростає здатність авторського самовираження, самоконтролю, довільної уваги і тривалих зусиль, необхідних для переборювання труднощів та перешкод, у тому числі й у навчальному процесі.

Сьогодні актуальним для вчителя-словесника є питання формування на уроках української мови комунікативної мовленнєвої компетенції та її складових: соціокультурної компетенції, лінгвістичної,

прагматичної. Поняття «комунікативна мовленнєва компетенція» включає сукупність особистісних властивостей, мовних знань і вмінь, комунікативних потреб, рис мовця. Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти до поняття «лінгвістичні компетенції» зараховано лексичну, граматичну, орфоепічну, орфографічну, пунктуаційну, стилістичну компетенції. Соціолінгвістична компетенція вимагає дотримання мовленнєвого етикету, використання національних, духовних і культурних цінностей і надбань певного народу. Прагмалінгвістична компетенція відповідає за ефективне оволодіння комунікативними стратегіями, а дискурсна – сприяє формуванню вмінь побудови висловлювання з урахуванням ознак зв'язності, логічності, тематичних актів мовлення [3, с. 13–14].

Відповідно до цього в дидактичній психології розрізняють навчіння й учіння. На протигагу навчінню, процес учіння заснований на цілеспрямованій організації свідомого засвоєння нагромадженого людством суспільно-історичного досвіду. В онтогенезі учіння для школярів – перший вид соціально визначеної діяльності, яку контролює суспільство і ставить до них певні вимоги.

В авторській макротехнології звернено увагу на навчально-пізнавальну діяльність із позиції репродуктивного навчання та критично усвідомленого. Доцільним є використання проблемного навчання у пошуковій формі, ділових ігор, проектування, аналіз нетипових ситуацій та ін. У підлітків старшого підпорядкування (8–9 класи) діяльність співвідноситься з дослідницьким типом діяльності (розв'язання проблемних завдань, виконання інтерактивних вправ і вправ підвищеної складності, обговорення результатів проектної діяльності тощо).

У процесі реалізації інтеракції різнотипових підходів до вивчення української мови як рідної і як державної слід враховувати спроможність підлітка виконувати різні види лексичних, граматико-стилістичних, комунікативних і комплексних вправ у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, пам'ятаючи при цьому про потреби, інтереси та інші мотиви навчальної діяльності дітей цих вікових категорій.

Таким чином, вважаємо за доцільне виділити *основні потенційні психологічні проблеми* в їх адаптації, що можуть прямо чи опосередковано впливати на рівень їх мовної підготовки.

Основними причинами визначених проблем на індивідуально-особистісному рівні можуть бути: затримки розвитку теоретичного мислення; відсутність прийомів смислової пам'яті; недостатній обсяг оперативної пам'яті; нерозвиненість основних компонентів уваги (обсяг, переключення, розподіл тощо); нереалістичність уяви (відірваність від життя); значне переважання однієї із двох сигнальних систем (відповідно, перша – художній тип, друга – мисленнєвий).

Означені психологічні проблеми особистісного рівня учнів 5–7 і 8–9 класів відображені у: недостатньому рівні самостійності; неадекватності самооцінки; несформованості світогляду, моральних еталонів; збереженні підліткового негативізму; незадоволеності собою у спілкуванні з однокласниками; рівні розвитку мислення і мовлення; наявності (відсутності) мотивів до навчання української мови; рівні достатності й увиразненості мотивації навчальної діяльності упродовж перебігу уроку української мови.

Висновок. Отже, розглянутий психологічний вимір є одним із концептуальних для створення теоретичного підґрунтя макротехнології «Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови», що сприяє усвідомленню, засвоєнню й реалізації на практиці учнями 5–7 і 8–9 класів мовного матеріалу й екстралінгвістичних чинників для формування у них комунікативної мовленнєвої компетенції. Знання, уміння й навички, якими оволодівають підлітки (молодшої і старшої категорій), стають елементами їх індивідуального досвіду. Під впливом навчіння й учіння відбуваються суттєві зміни у спрямованості особистості, її інтелектуальній та емоційно-вольовій сферах, характері і здібностях, розвиткові чуття мови і уяви.

Література:

1. Возрастная и педагогическая психология : Учебное пособие для студ. всех специальностей пед. вузов. / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Пед. общество России, 2004. – 512 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь : Собр. соч. в 6-ти т. / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 288 с. Библ. : С. 285–288.
5. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл; КДУ, 2005. – 511 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность : пер. с англ. / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
7. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад. школа, 1983. – 94 с.
8. Мышление : процесс, деятельность, общение / отв. ред. А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1982. – 287 с.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта : Избранные труды / Жан-Клод Пиаже. – М. : Наука и мир, 1969. – 164 с.
10. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 20–33.
11. Степанов О. М. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Олександр Максимович Степанов. – К. : Академ-видав, 2011. – 416 с.

УДК 811.161.2'367

Ковальчук Н. П.

ПУНКТУАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто теоретичні основи навчання пунктуації, розкрито її значення для формування мовної особистості учнів середніх класів, проаналізовано комунікативний підхід до формування пунктуаційних умінь і навичок.

Велику увагу приділено побудові системи вправ, яка б відповідала меті й завданням навчання мови: роботі з текстом, конструюванню діалогів, використанню лінгвістичних казок, алгоритмів, граматико-стилістичних і творчих вправ.

Ключові слова: пунктуація, принципи пунктуації, система пунктуаційних вправ.

В статье рассматриваются теоретические основы обучения пунктуации, раскрывается ее значение для формирования языковой личности учащихся средних классов, проанализирован коммуникативный подход к формированию пунктуационных умений и навыков.

Большое внимание уделено построению системы упражнений, которая бы отвечала цели и задачам обучения языку: работе с текстом, конструирование диалогов, использование лингвистических сказок, алгоритмов, грамматико-стилистических и творческих упражнений.

Ключевые слова: пунктуация, принципы пунктуации, система пунктуационных упражнений.

In the article theoretical bases are examined to teaching of punctuation, its value for forming of linguistic personality of studying middle classes, communicative approach to forming of punctuation abilities and skills opens up.

Large attention is spared to construction of the system of exercises, that would answer a purpose and tasks of teaching to the language: to work with a text, constructing of dialogs, use of linguistic fairy-tales, algorithms, exercises grammatical-stylistic and creative.

Key words: punctuation, principles of punctuation, punctuation system of exercises.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної школи у вивченні української мови відбулися кардинальні зміни, у зв'язку з цим переформована мета навчання. У ній урахований державний статус української мови, її суспільні функції, взято до уваги специфіку начального предмета, що має виразні інтегративні функції, здатність справляти різнобічний навчальний, розвивальний і виховний впливи на учнів, сприяти формуванню особистості, готової до активної, творчої діяльності у всіх сферах життя демократичного суспільства. Відповідно до цього модифікуються організаційні форми, методи й технології навчання рідної мови в загальноосвітній школі.

У спеціальних монографічних дослідженнях слов'янських лінгвістів Н. С. Валгіної, В. Ф. Іванової, А. Н. Наумович, Б. І. Осипова, Г. Н. Фірсова, А. В. Шапіро, Б. С. Шварцкопфа докладно проаналізовано проблему значення принципів пунктуації, описано історію виникнення й розвитку пунктуаційної системи, визначено функції розділових знаків, розглянуто їх класифікації.

Методисти С. І. Абакумов, М. Т. Баранов, Г. І. Блинов, Л. Т. Григорян, О. В. Дудников, О. Ф. Ломизов, О. І. Нікеров, Г. Н. Фірсов виробили принципи навчання пунктуації, розробили теорію залежності пунктуаційних узагальнень від характеру розумової діяльності, визначили пунктуаційні поняття, що є основою формування пунктуаційних умінь, виявили типи пунктуаційних помилок, встановили причини їх появи [1; 6].

Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн зазначають, що діяльнісний підхід має стати провідним у навчанні пунктуації, він знаходить своє відображення у теорії поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперина [3; 4]. Але в українській лінгводидактиці не існує спеціальних розвідок щодо системи формування пунктуаційних умінь і навичок, не досліджено взаємоз'язок розвитку мовлення особистості та її пунктуаційної грамотності.

Тому мета статті полягає у визначенні теоретичних засад роботи з удосконалення пунктуаційної грамотності учнів середніх класів, визначенні тих видів пунктуаційних завдань, які сприяють формуванню мовної особистості, розвитку писемного мовлення.

Важливе значення пунктуації у процесі спілкування зумовлено тим, що розділовим знакам властиві узагальнені функції і спільні закономірності вживання (принципи).

Принципи пунктуації – це загальні закономірності вживання розділових знаків, що є першою і необхідною умовою пунктуаційного оформлення тексту [2, с. 6].

На сьогодні у лінгвістів, які розробляли основи пунктуації, немає єдиного погляду щодо принципів: смислового, граматичного та інтонаційного.

Представники логічного (смислового) напрямку – Ф. І. Буслаєв, С. І. Абакумов, А. В. Шапіро вважають, що в основі пунктуації лежить смисл висловлювання. Розділові знаки безпосередньо виконують смислову роль, вказуючи на смислове членування і взаємозв'язок думок, виражають різні додаткові смислові відтінки.

Представники граматичного напрямку (С. Н. Брайловський, С. К. Булич, Н. І. Греч, Я. К. Грот та інші) вважають, що пунктуація будується на синтаксичній основі, розділові знаки виражають синтаксичні зв'язки, розкривають синтаксичну будову речення.

Представники інтонаційного напрямку (О. Х. Востоков, О. М. Пешковський, Л. В. Щерба та інші) вважають, що пунктуація спирається на ритміноінтонаційну організацію висловлювання. Розділові знаки розглянуто як показники ритму й інтонації мови.

Н. С. Валгіна, Г. Ф. Нізяєв, Н. А. Кондрашов, П. А. Лекант, К. Ф. Шульжук як основу пунктуації визначають взаємодію таких напрямків мови, як смисл, синтаксичну структуру та інтонацію.

Н. М. Баруліна у своїх дослідженнях іде шляхом доповнення системи трьох принципів. Вона розглядає пунктуаційні явища в їх співвідношенні з комунікативним аспектом мови, робить спробу проаналізувати вживання розділових знаків не лише з позиції їх структурно-семантичного призначення, але й із позиції комунікативної зумовленості і доцільності. У зв'язку з цим поряд із семантико-структурним і структурно-семантичними принципами, які вона розмежовує, виокремлюється комунікативний принцип пунктуації [2, с. 7–9].

Під комунікативним принципом розуміють такий підхід до розташування розділових знаків, за якого той, хто пише, керується не лише граматичною семантикою структурних одиниць, їх компонентів, а й комунікативним значенням останніх, коли основою для розташування розділових знаків служить те чи те комунікативне завдання [2, с. 10]. Підхід до розгляду пунктуаційних явищ, який запропонувала Н. М. Баруліна, становить інтерес не лише для дослідників у галузі вивчення авторської пунктуації, але і для подальшого розвитку методики пунктуації.

У своєму дослідженні Н. М. Баруліна виділяє низку комунікативних завдань, які можуть бути вирішені у процесі використання комунікативно зумовлених розділових знаків:

- 1) виділення комунікативних центрів висловлювання, кожен із яких містить важливу інформацію;
- 2) актуалізація частин речення чи його членів, що є суттєвими з огляду на важливість їхньої інформації, і послаблення тих компонентів висловлювання, що містять не такі важливі, істотні, іноді додаткові відомості;
- 3) варіювання та інформативність окремих елементів висловлювання, що не є комунікативними центрами [2, с. 12–15].

У визначенні комунікативного принципу погляд Н. М. Баруліної збігається з поглядом Б. І. Осипова, який також розглядає комунікативний принцип як основу пунктуації, правда, не сучасної, а давньоруської [7, с. 174–178]. Отже, сучасні тенденції дослідження пунктуації засвідчують увагу до комунікативного боку навчання, що безпосередньо пов'язані з формуванням мовної особистості.

У психологічному плані навчання пунктуації – це форма активності, дії, спрямованої на засвоєння знань, умінь, навичок, розвиток здібностей, сприйняття, пам'яті, мислення, мови та інших процесів пізнання. Прихильниками діяльнісної теорії навчання як процесу пізнання є П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, Н. Ф. Талізін.

Спираючись на положення діяльнісної теорії засвоєння знань, П. Я. Гальперін виділяв такі етапи і співвідносні з ними форми дій: I етап – загальний інструктаж учнів у створенні орієнтованої схеми основних дій; II етап – формування дій у матеріальній (матеріалізованій) формі; III етап – формування дій у гучномовній (зовнішньомовній) формі; IV етап – відтворення дії у розумовій (внутрішній) формі [3; 4].

Перший етап – це системи вказівок на спосіб виконання дії, що засвоюється.

На другому етапі відбувається засвоєння змісту дії з матеріалізованим об'єктом – розкривається склад операцій, їх послідовність. Наприклад, запропонувавши граматичну схему речення, учитель допоможе виділити істотні ознаки пунктограм.

На етапі зовнішньомовної дії (коли об'єкт дії представлений у формі усної чи писемної мови) вона ще доступна об'єктивному спостереженню, але вже набуває характеру теоретичного, ідеального.

Четвертий етап – реалізація дій у внутрішньому мовленні. Структурними елементами розумової форми дії є уявлення, поняття, операції, які виконуються в собі [4]. Враховуючи психологічні засади, теорію поетапного формування розумових дій, методисти розробляють етапи засвоєння пунктуаційного матеріалу, формування пунктуаційних навичок.

М. Т. Баранов пропонує таку послідовність пунктуаційних дій: 1) знайти змістовий відрізок і з'ясувати його природу; 2) визначити місце змістового відрізка у реченні; 3) зробити вибір потрібного розділового знака; 4) поставити розділовий знак [1, с. 23].

Закріплюється послідовність пунктуаційних умінь під час виконання системи спеціальних вправ. Під системою вправ ми розуміємо оптимальний набір необхідних типів і видів вправ, розташованих у порядку нарощування мовних та операційних труднощів з урахуванням послідовності й поетапності формування визначених програмою пунктуаційних навичок.

Так, О. В. Онищук, узявши за основу дидактичну мету структури конкретного уроку, поділяє вправи на: підготовчі (попередні), вступні (мотиваційні, пізнавальні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі (реконструктивні, конструктивні), контрольні [10, с. 126]. За характером діяльності учнів виділяють репродуктивні вправи, зв'язані з відтворенням набутих знань, і продуктивні, що включають елементи творчого пошуку [8, с. 170].

За навчальною метою – розпізнавальні (учать виявляти мовні явища за їх характерними ознаками), конструктивні (учать будувати різноманітні за структурою мовні одиниці: словосполучення, речення за схемою і без) і творчі (формують уміння самостійного висловлювання задуму). За характером виконуваних учнями мислительних операцій вправи поділяються на аналітичні (аналіз готового матеріалу або мовний розбір) та синтетичні (створення мовного матеріалу) [6, с. 37].

Граматики-стилістичні вправи спрямовані на визначення найбільш доцільного варіанта речення, роботу із синтаксичними синонімами, відповідають за рівень адекватності мовлення. Це завдання на спостереження за граматичними явищами, перебудову речень, визначення мовленнєвої ситуації, у якій той чи інший варіант речення буде доцільним.

Пунктуаційно-стилістичні вправи виявляють закономірності функціонування розділових знаків у різних стилістичних контекстах, вони передбачають реалізацію всіх трьох принципів пунктуації, за характером мислительної діяльності є аналітико-синтетичними, синтетичними.

Завершальним елементом системи є творчі вправи, які є показником сформованості основних пунктуаційних умінь – правильно вживати розділові знаки відповідно до умов спілкування [5, с. 16].

Способи опису алгоритмів: словесний, графічний [5, с. 17]. В інформатиці словесний проводиться за допомогою слів і є простим (лінійним): складається лише з послідовності простих команд. Графічний використовують для наочного зображення алгоритмів.

Структурні схеми (у методиці – таблиці) записують у прямокутних блоках, накладених один на один [5, с. 29]. Чинні підручники містять певну кількість структурних схем.

Отже, мовній особистості необхідно вміти вільно володіти як усним, так і писемним мовленням. Писемне мовлення не можливе без оволодіння пунктуаційними нормами. Під час навчання пунктуації ми повинні враховувати лінгвістичні принципи, психологічні основи навчання та працювати за певною системою, використовуючи вправи, які сприяють не лише виробленню пунктуаційних умінь, а й розвитку мовлення, а саме: робота з текстом, складання діалогів, застосування лінгвістичних казок, алгоритмів, граматики-стилістичних, пунктуаційно-стилістичних вправ і завдань.

Література:

1. Баранов М. Т. Повышение пунктуационной грамотности учащихся IV-VIII классов / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1983. – №3. – С. 17–24.
2. Барулина Н. Н. Принципы современной русской пунктуации с учетом коммуникативного аспекта языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / ЛГУ им. А. А. Жданова. – Л., 1982. – 17 с.
3. Гальперин П. Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения действий / П. Я. Гальперин. – М.: АПН РСФСР, 1968. – 86 с.
4. Гальперин П. Я. Предисловие. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1968. – С. 3–17.
5. Глинський Я. М. Інформатика: 8-11 класи. Навч. посібник для загальноосвітніх навчальних закладів: У 2-х кн. / Я. М. Глинський. – Кн. 1. Алгоритмізація і програмування. – 3-тє вид. – Львів: Деол, СПД Глинський, 2003. – 200 с.
6. Ломизов А. Ф. Методика пунктуации в связи с изучением синтаксиса / А. Ф. Ломизов. – Изд. 2-е испр. и допол. – М.: Просвещение, 1964.
7. Осипов В. И. История русской орфографии и пунктуации / В. И. Осипов. – Новосибирск: Изд. Новосиб. ун-та, 1992. – 253 с.
8. Плиско К. М. Принципы, методы и формы навчання української мови: (Теоретичний аспект) / К. М. Плиско. – К.: Основа, 1995.
9. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–12 класи. – К.: Перун, 2005. – 176 с.
10. Функції і структура методів навчання / За ред. Онищука В. О. – К., 1979.

УДК 811.161.2'373.611:373.5.016

Кулик О. Д.

МІСЦЕ СЛОВОТВІРНИХ НОРМ У СИСТЕМІ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті зроблено спробу узагальнити визначення поняття «культура мовлення» у словниках, довідниках, посібниках різних галузей наук, обґрунтувати місце словотвірних норм у системі культури мовлення та доцільність створення системи вправ і завдань, спрямованої на формування культури мовлення учнів основної школи в процесі засвоєння словотвірної системи української мови.

Ключові слова: культура мовлення, система норм, словотвірна норма, словотвірна система, словотвірна модель, учні, вправи, завдання.

В статье предпринята попытка обобщить определение понятия «культура речи» в словарях, справочниках, пособиях разных областей наук, обосновать место словообразовательных норм в системе культуры речи и целесообразность создания системы упражнений и заданий, направленной на формирование культуры речи учеников основной школы в процессе усвоения словообразовательной системы украинского языка.

Ключевые слова: культура речи, система норм, словообразовательная норма, словообразовательная система, словообразовательная модель, учащиеся, упражнения, задания.

The article reveals the attempt to generalize the definition of the term «the culture of speaking» in the dictionaries, reference books, manuals of different branches of science, to ground the place of the word building standards in the system of speaking culture and the expediency of creation of the exercises and tasks system, directed to the speaking culture formation of the pupils of the principal school in the process of mastering of the word building system of Ukrainian.

Key words: speaking culture, system of standards, word building standard, word building system, word building model, pupils, exercises, tasks.

Потенційний зміст терміна «культура мовлення» не був визначений відразу, а пройшов певні етапи наукового осмислення.

Учення про мовленнєву культуру зародилося ще в Стародавній Греції та Стародавньому Римі в межах теорії і практики ораторської майстерності. Як навчальна дисципліна культура мовлення почала формуватися у 20-ті роки ХХ століття завдяки науковим працям Г. Винокура, В. Чернишева, Л. Щерби. Почали з'являтися наукові праці, які містили аналіз мовленнєвої практики суспільства та його окремих соціальних верств, а також роботи, у яких було запропоновано методи підвищення грамотності й розвитку мовленнєвої культури учасників публічного спілкування (Г. Винокур, С. Карцевський, А. Горнефельд, А. Селищев та ін.).

У 60-ті роки ХХ століття важливу роль відіграли наукові праці В. Виноградова, С. Ожегова, Д. Розенталя, присвячені проблемам мовленнєвої діяльності, навчання мови, визначенню поняття «мовна норма», динамічності норми та її стилістичному різноманіттю тощо.

Інтерес науковців до питань культури мовлення в науці посилювся у кінці 80-х років ХХ ст. (О. Лаптева, В. Костомаров, Н. Кохтева, Ю. Рождественський та ін.).

У кінці ХХ століття філологи-науковці поступово стали осмислювати сукупність явищ, позначених терміном «культура мовлення», що знайшло відображення в статтях, словниках і довідниках. Серед найвагоміших концепцій культури мовлення, які виникли на межі ХХ–ХХІ ст. варто визначити:

- учення про правильність мовлення (О. Ахманова, Ю. Бельчикова, В. Веселитський, О. Пономарів, Н. Бабич);
- теорія комунікативної доцільності (В. Костомаров, О. Леонтьєв);
- концепція про два рівні культури мовлення – оволодіння нормами літературної мови і досягнення мовленнєвої майстерності (Л. Мацько, Л. Скворцов);
- концепція про зв'язок мовлення з іншими факторами комунікативного процесу і зумовлені ним позитивні якості висловлювань (Б. Головін) та ін.

Як бачимо, проблема культури мовлення завжди цікавила лінгвістів, лінгводидактів та всіх, кому небайдужа доля рідної/державної мови. Одним із особливо актуальних на сьогодні питань є підвищення мовленнєвої культури учнів основної і старшої школи.

Мета нашої розвідки – обґрунтувати місце словотвірних норм у системі культури мовлення та доцільність створення системи вправ і завдань, спрямованої на формування культури мовлення учнів основної школи у процесі засвоєння словотвірної системи української мови.

Проблему культури мовлення неможливо було б осмислити без урахування усталеного семантичного змісту цього поняття. Щоб усвідомити сутність культури мовлення, ми звернулися до словників, довідників, посібників різних галузей наук.

«Словник лінгвістичних термінів» за редакцією Д. Розенталя й М. Теленкової дає таке визначення культури мовлення: 1) розділ філологічної науки, що вивчає мовне життя суспільства в певну епоху й установлює на науковій основі правила користування мовою як основним засобом спілкування людей, знаряддям формування й висловлення думок; 2) нормативність мовлення, його відповідність вимогам, властивим мові певного мовного колективу в певний історичний період. Нормативність мовлення містить у собі такі якості мовлення, як точність, ясність, чистота. Культура мовлення – це дотримання норм вимови, наголосу, слововживання, формоутворення, побудови словосполучень і речень [10, с. 413].

«Словник лінгвістичних термінів» Т. Жеребило термін «культура мовлення» пояснює так: 1) ступінь досконалості, досягнутий в оволодінні усним і писемним мовленням; 2) розділ філологічної науки, що вивчає мовленнєве життя суспільства в певну епоху й установлює правила користування мовою як основним засобом спілкування людей, інструмент формування й висловлювання думок; 3) нормативність мовлення, його відповідність вимогам, що висуваються в певному мовленнєвому колективі в певний історичний період, дотримання норм вимови, наголошування, слововживання, побудови словосполучень і речень [5, с. 268].

На думку Б. Головіна, термін «культура мовлення» використовують у таких значеннях: 1) ознаки і властивості мовлення, сукупність і система яких свідчать про її комунікативну досконалість; 2) сукупність навичок і знань людини, що забезпечують доцільне і неутруднене використання мови з метою спілкування; 3) галузь лінгвістичних знань про культуру мовлення й систему її комунікативних властивостей [3, с. 170].

Е. Азимов, А. Щукін у «Новому словнику методичних термінів і понять (теорія і практика навчання мов)» пропонують таке тлумачення: 1) володіння нормами літературної мови в її усній і писемній формі; 2) галузь мовознавства, що досліджує проблеми нормалізації мовлення, розробляє рекомендації стосовно вмілого використання мови [1, с. 201].

У «Фінансовому словнику» А. Благодатіна, Л. Лозовського, Б. Райзберга культуру мовлення визначено так: рівень мовленнєвого розвитку, ступінь володіння нормами мови чи діалектом спільно з уміннями обґрунтовано відступати від цих норм [2, с. 214].

М. Кожина у «Стилістичному енциклопедичному словнику російської мови» тлумачить культуру мовлення як галузь духовної культури, що забезпечує ефективне досягнення мети спілкування за умови дотримання мовних правил, етичних норм, ситуативних вимог і естетичних настанов [6, с. 397].

С. Єрмоленко у статті «Культура мовлення» («Енциклопедія української мови» за ред. В. Русанівського) визначає поняття культури мовлення так: 1) рівень володіння нормами усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування; 2) окрема галузь мовознавства, головним завданням якої є виховання навичок літературного спілкування, засвоєння і стабільне використання літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови, у вимові та наголошуванні, неприйняття спотвореної мови або суржику [4, с. 285–286].

За визначенням Л. Струганець у словнику «Культура мовлення. Словник термінів», культура мовлення – це 1) сукупність комунікативних якостей літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання; 2) культивування (удосконалення) літературної мови й індивідуального мовлення, виявлення тенденцій мовного розвитку, реальне втілення у мовній практиці норм літературної мови, відповідна мовна політика у державі ... [11, с. 1].

У навчальному посібнику для студентів ВНЗ «Культура української фахової мови» Л. Мацько і Л. Кравець, культура мови визначена як галузь прикладного мовознавства, інтегративна наука про ефективність мовного спілкування, наближена до риторики, комунікативної лінгвістики, лінгвокультурології, що вивчає стан і статус (критерії, типологію) норм сучасної української мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний та особистісний аспекти їх культуромовної діяльності [7, с. 7].

Як бачимо, навіть короткий огляд теоретичних підходів до розуміння сутності поняття «культура мовлення» виявляє всю складність і неоднозначність цього феномену. Однак, узагальнюючи визначення поняття «культура мовлення», можемо констатувати, що, засвоюючи культуру рідного мовлення, людина має чотири орієнтири: сукупність норм літературної мови, сукупність етичних настанов свого народу, сукупність цілей і обставин спілкування і національне уявлення про красу мовлення (відповідно виокремлюють мовний, етичний, комунікативний і естетичний фактори й відповідно компоненти культури мовлення).

У кожному конкретному випадку мовцеві потрібно враховувати не один, а всі чотири орієнтири, оскільки вибирати одні мовні одиниці й відмовлятися від інших, правильно поєднувати їх непросто

навіть у рідній мові. Це справді так, оскільки кожен із компонентів культури мовлення, що відповідає вищезазначеним орієнтирам, являє собою сукупність прийнятих у суспільстві правил, яких дотримується більшість.

М. Пилинський доречно зауважує: «Як би ми не розглядали питання культури мови й мовлення – у прикладному, навчально-педагогічному, виховному аспекті чи у зв'язках із мисленням і психологічними факторами, – усі вони неминуче обертаються навколо поняття норми... У якому б аспекті ми не розглядали норму, завжди зіткнемося з її двоїстим характером: з одного боку – мовна норма є, природно, явищем мови, а з іншого – норма виразно виступає як явище суспільне. Суспільний характер норми виявляється ще сильніше, ніж суспільний характер мови взагалі. Адже норма нерозривно пов'язана саме з суспільно-комунікативною функцією мови» [9, с. 15].

Як відомо, система норм сучасної української літературної мови така:

- орфоепічні (регулюють правильну вимову звуків та звукосполучень);
- акцентуаційні (регулюють правильне наголошування слів);
- графічні (регулюють запис звуків на письмі);
- орфографічні (правила написання слів);
- лексичні (правила слововживання);
- фразеологічні (регулюють уживання фразеологізмів);
- словотвірні (правила вживання морфем і утворення нових слів);
- морфологічні (правила вживання граматичних форм роду, відмінка, ступенів порівняння прикметників, особових і наказових форм дієслова);
- синтаксичні (правила утворення словосполучень і речень);
- пунктуаційні (регулюють уживання розділових знаків);
- стилістичні (встановлюють правила вживання слів, граматичних форм і синтаксичних конструкцій відповідно до умов спілкування і стилю викладу).

Норми літературної мови закріплюють традиції, культурні здобутки минулого і водночас регулюють використання не тільки усталених правил, а й появу нових у процесі мовленнєвої діяльності людей. М. Пентиліук зазначає, що «опанування норм сприяє підвищенню культури мови, а висока мовна культура є свідченням культури думки. Щоб говорити і писати правильно, треба добре знати всі розділи мовної системи [8, с. 16]».

Таким чином, нормативним є мовлення у якому:

- 1) наявна відповідність системі мови, її законам;
- 2) варіант норми володіє новими семантично-стилістичними можливостями, увиразнює, уточнює контекст, дає додаткову і вичерпну інформацію;
- 3) не допущено стилістичного дисонансу;
- 4) доречно обґрунтовані норми, властиві іншому стилю;
- 5) не допущено змішування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики.

Отже, щоб говорити правильно, треба, насамперед, добре знати структуру мови, бо саме нею зумовлені чинні норми. Але говорити правильно ще не означає говорити гарно – для гарного мовлення необхідне й уміння дібрати в конкретній ситуації спілкування найбільш доречний, стилістично й експресивно виправданий варіант літературної норми.

Таким чином, в оволодінні культурою мовлення зазвичай виділяють два етапи. *Перший* пов'язують із засвоєнням літературно-мовних норм (володіння ними забезпечує правильність мовлення, що становить основу індивідуальної культури мовлення). *Другий етап* визначає застосування норм у різних ситуаціях спілкування.

У межах пропонованої статті ми ставили за мету звернути увагу на словотвірні норми сучасної української літературної мови.

Питання про важливість словотвірних знань та їх вплив на мовленнєву культуру особистості детально в науковій літературі не було розглянуте, й, відповідно, визріла необхідність визначення місця словотвірної норми в загальній системі мовних норм.

Як відомо, словотвірна норма – правила побудови слів за словотвірними моделями відповідно до словотвірного значення мовних одиниць. Словотвірна норма регулює вживання слів, що відомі всім носіям певної мови.

Так, суфікси *-от(а)*, *-ість*, *-изн(а)* здатні виражати значення узагальненої ознаки, властивості, абстрактного поняття у поєднанні з коренями прикметників, що позначають конкретні ознаки або властивості предметів: *добр-от-а* – *добр-ий*, *хоробр-ість* – *хоробр-ий*, *крут-изн-а* – *крут-ий*; суфікс *-к(а)* може приєднуватися до будь-якого кореня іменника, якщо він є основою для творення слів із значенням зменшеності: *рік-а* – *річ-к-а*, *дуг-а* – *дуж-к-а*, *мух-а* – *муш-к-а*, *топол-я* – *тополь-к-а*; омонімічний йому суфікс *-к(а)* є засобом творення іменників із значенням узагальнених дій, процесів, продукту дії: *ви-пik-а-ти* – *ви-пiч-к-а*, *об-точ-и-ти* – *об-точ-к-а*, *клас-ти* – *клад-к-а*, *ви-гад-а-ти* – *ви-гад-к-а*;

префікс *роз* – конкретизує значення дії, вираженої дієсловом, як відцентрового руху, раптової, сильної дії, повного охоплення тощо: *роз-ли-ти*, *роз-порош-и-ти*, *роз-сип-а-ти*; постфікс *-ся* після приєднання до дієслів надає їм зворотного або пасивного значення: *уч-и-ти* – *уч-и-ти-ся*, *за-ход-и-ти* – *за-ход-и-ти-ся*, *дриг-а-ти* – *дриг-а-ти-ся* та ін.

Словотвірна система відкрита, тобто дає можливість носіям мови створювати необмежену кількість нових слів за вже існуючими мовними моделями. І ті, й інші демонструють можливості, закладені в системі мови. Тільки в одному випадку це можливості, які вже «пробили собі шлях», а в іншому – це не нормовані можливості (імовірності), які ще тільки шукають собі місце в системі літературної мови. І в цьому випадку головним регулятором, що обмежує добір слів, є норма. Таким чином, словотвірна норма – це не тільки правила створення слів у мові, але й правила їхнього вживання в мовленні.

Словотвірна норма обмежує можливості утворення в мові слів за довільно обраними словотвірними моделями без урахування твірної основи й не дозволяє використовувати в мовленні слова, що не властиві певному мовному колективі.

Наприклад, слова, вживані в дитячому мовленні, черв'ячне яблуко, лякальні казки, молокашна каша порушують загальномовну норму (правильно *червиве яблуко*, *страшні казки*, *каструля для молочної каші*) – вони утворені не за традиційними словотвірними моделями, як і слова *пах*, *пахота* (порівн.: запах), *стригачка* (порівн.: перукар). Таким чином, словотвірна норма визначає, які слова можна використовувати в мовленні як літературні, обов'язкові для всіх мовців, а які не можна вживати, незважаючи на те, що теоретично вони можливі в мові. Норма визначає вибір слова відповідно до словотвірної моделі, загальноновживаної на певному етапі розвитку суспільства.

Але норма припускає можливість використання таких слів у випадку їхньої функційної необхідності. Людина на рівні системи оперує не словами, а поняттями, зі складу яких вона добирає потрібне слово, щоб максимально точно висловити в мовленні свою думку. «У процесі пошуку потрібного слова людина подумки бродить по закутках наявного в її розпорядженні семантичного поля (значеннєвого), випробовуючи багаторазово описувані «муки слова», прагнучи впіймати за хвіст вислизаюче з пам'яті найточніше, найбільш вдале [3, с. 112]».

Незважаючи на те, що в жодних словниках ми не знайдемо таких слів як *оскароносиця*, *демократура*, усім зрозумілі їхні значення. Не викликають здивування й нерозуміння такі слова, як *оматеріальнення*, *лаконізувати*, *жушковиробник*, *лінгвогібрид*, *додефолтний*. Вони прозорі за словотвірною структурою й значенням, створені за загальними мовними моделями. Але не прийняті системою мови, їхнє вживання обмежене розмовним (індивідуальним) стилем мовлення, і, отже, вони порушують словотвірну норму. Такі слова одержали в мові назву okazionalizmi, або індивідуально-авторські утворення.

Важливо зрозуміти, що в мові немає нічого випадкового, і навіть слова, що, здавалося б, з'явилися в мові випадково, лише заповнюють вільні місця у величезній словотвірній системі. Їхня поява реалізує потенційні можливості мовної системи.

Словотвірна норма відокремлює загальноновживані одиниці від індивідуально вживаних: *висота* – норма, *глибота* – порушення; *плечистий* – норма, *кістистий* – порушення; *жовтавий* – норма, *червонявий* – порушення. Як бачимо, порушення виникає за умови недотримання хоча б однієї з вимог словотвірної мовної моделі. Значення зневажливості, яким забарвлює певне слово суфікс *-к*, надає широким можливостям словотворчості й поступається місцем стилістичній нормі: *писака*, *рубака*, *читака*.

Виникненню новотворів у середині продуктивного словотвірного типу перешкоджає формальна й семантична неможливість приєднання певного форманта до основи слова. Це означає, що норма накладає обмеження на можливості утворення слів за тим чи іншим типом, якщо слово з подібним значенням уже є в системі мови в іншому словотвірному типі. У всіх нових словах реалізується нереалізована частина системи.

Важливо пам'ятати, що всі функції мови взаємозумовлені, отже, мовна система повинна слугувати виконанню однієї функції – бути безпосереднім відображенням думки. Таким чином, дотримання словотвірної норми в мовленні пов'язане, насамперед, із глибоким знанням законів, що існують у мові, а вміння тонко відчувати нюанси, що виникають у процесі утворення слів, – це талант, який необхідно виховувати.

Вивчення будови слова і словотвору в основній школі спрямоване на те, щоб школярі усвідомили різницю між словозміною і словотворенням, навчилися розрізняти морфологічні та неморфологічні способи творення слів, поглибили знання про зв'язок словотворення з лексикою і морфологією. Учитель має досягти розуміння учнями того, що в результаті словотворення з'являється слово з новим значенням, що кожна нова лексема оформлюється як та чи інша частина мови, що в системі кожної частини мови є свої особливості словотворення. Однак, зазначимо, що важливими є і вправи, які принагідно сприятимуть розвитку культури мовлення.

Оскільки уявлення учнів про словотвірні процеси мають властивість поглиблюватися і конкретизуватися під час опрацювання частин мови та їх окремих семантичних груп, а також під час розгляду

способів творення низки граматичних форм, пропонуємо кілька вправ, які, на нашу думку, допоможуть учителям організувати роботу над удосконаленням мовленнєвих навичок, культурою мовлення школярів (на прикладі словотворення іменників).

1. Від поданих географічних назв утворіть відповідні назви жителів, виділіть у лексемах словотворчі суфікси.

З р а з о к. Нью-Йорк – ньюйорківець; Полтава – полтавець, полтавчанка.

Польща, Помор'я, Туреччина, Туркменія, Туніс, Луганськ, Латвія, Пруссія, Одеса, Нубія, Норвегія, Крим, Куба, Кубань, Бірма, Волинь, Шрі-Ланка, Якутія, Ялта, Курляндія, Аргентина, Судан, Тулуза, Туніс, Фастів, Чернігів, Черкаси, Чилі, Швеція.

2. Перепишіть речення, підкресліть авторські неологізми. У дужках подайте аналогічні приклади словотвірної моделі, поясніть спосіб їх творення.

З р а з о к. *І молитвба його про вічнеє кохання Іде навік до молодих сердець (О. Катенко).*

Молитвба – словотвірна модель: дієслівна твірна основа + непродуктивний суфікс -б- – *кошбба, молюбба, просбба*.

1. У присмерковій доброї дібровості Пишеничний присмак скошеного дня. На крутосхилах срібної дібровості Сідає вічність чорного коня (Л. Костенко). 2. Забілила сніговиця білий світ, На розкошланих деревах – снігоцвіт (В. Соколов). 3. Осінь. Просинь. Нив хлюпотінь. Місяць вересень. Місяць – росень. Журавлів молодих голосінь. 4. Що вдіяти з цим лихом можу? Ступив на землю терикон. Його і трави не вельможать, Не зомліва солодкий сон. 5. У ніч сумну У ясень яснovidу Колишеться зітхання із хмарин (З тв. Г. Гайворонської). 6. Настала ніч по легкошумнім дні. 7. Слова тут бистрі, як рефрени Дотепословця Беранже... 8. Щось інше сталося на чоловічій лаві: Боронці Сокола уже не раді й страві... 9. – Ну, цікавитись – кожного право, І декларації прав Тут не треба. Тільки ж, о виучню Феба, Цікавості мало Там, де пал, Де борня за нове будування (З тв. М. Рильського).

3. І. Дайте семантичну характеристику похідних слів за таким зразком.

З р а з о к. Розкрюювальник – той, хто розкрює тканину; дипломник – той, хто пише диплом; замісник – той, хто тимчасово виконує обов'язки керівника.

Невольник, монопольник, щебетун, газетник, льотчик, підказувач, обрізувач, добувач, викладач, носій, палій, гречкосій, крутій, боксер, режисер, візитер, спринтер, балакун, верескун, віщун, подвижник, сподвижник, читач, відвідувач, дослідник, рахівник, складальник, кравець, прохач, бунтар, попишач, утискувач, критикан, трудівник, боєць, пасічник, ремонтник, рятувальник, заготівник, веслувальник, ткач, заспівувач, перекладач, збирач, діяч, борець, знавець, продавець, переможець, лікар, бунтар, маляр, кресляр, мислитель, учитель, вершитель, вихователь, водій, співак, вояка, бігун, стрибун, не-сун, невмійко, писака, знаток, їдок, донощик, агітатор, диктатор, репетитор, тренер, делегат, практикант.

II. Визначте продуктивні й непродуктивні суфікси іменників на позначення осіб, що виражають значення «носіїв процесуальної ознаки».

III. Випишіть у колонки: 1) назви особи як виконавця певної дії або роду її заняття; 2) назви особи як носія певної процесуальної ознаки.

4. Згрупуйте іменники (назви осіб) за такими ознаками: 1) національною належністю; 2) належністю до наукових течій; 3) належністю до політичних угруповань; 4) внутрішніми якостями; 5) характером діяльності; 6) місцем проживання. Чи всі групи іменників із суфіксом -ець належать до наведених розрядів?

Білодеревець, братовбивець, вродливець, мисливець, доброзичливець, спесивець, торгівець, віденець, пораженець, фахівець, нафтопромисловець, верхівець, латинець, відцепенець, столипінєць, удовець, науковець, мовець, махновець, тибетець, висланець, мешканець, верховинець, українець, кубинець, чеченець, братець, прибулець, швець, доброволець, динамівець, живописець, прапороносець.

5. У поданих іменниках виділіть суфікси емоційної оцінки. З'ясуйте значення, яких вони надають словам. Випишіть слова з омонімічними суфіксами у словах різних словотвірних типів.

Бабуся, батечко, вагончик, Ганнусенька, дитячко, долинка, дощик, дужечка, жабеня, зіронька, китичка, клунька, котик, ліжечко, матусенька, морозець, очиці, пісенька, родинонька, рукавичка, соловесчко, Юрчик, ягнятко, ясочка, бабище, вовчище, дідуган, забіяка, злодюга, нездарисько, носище, очища, котище, городище, горище, днище, селище, звалище, ріжок, поріжок, струмок, росток, яструбок, виводок.

Словотвірна норма не настільки жорстко регламентує слововживання, як акцентологічна чи орфоепічна, але обов'язково враховує доречність використання тієї чи іншої мовної одиниці. Коли хочеться відійти від шаблонів і умовностей, виявити свою творчість, створити в мовленні тонку гру відтінків, варто подумати, чи доцільно це. І якщо так, то можна спробувати – словотвірна система мови допоможе. Українська мова вдосконалюється завдяки відповідності світу слів світові думок, тому потрібно вникати в суть речей, робити висновки, а не обмежуватися поверховими знаннями. Тільки тоді мовна система відкриє свої таємниці, закони й можливості.

Уважаємо за доречне зацентрувати увагу й на важливості впровадження в навчальний процес *системи* вправ і завдань на засвоєння словотвірних норм української мови учнями основної школи. Ця система, на нашу думку, позитивно позначиться на проблемі мовленнєвого розвитку учнів, сприятиме виробленню навичок культури їхнього мовлення. Саме створення системи вправ і завдань, спрямованої на формування культури мовлення учнів основної школи у процесі засвоєння словотвірної системи української мови і є перспективами наших подальших розвідок.

Література:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Благодатин А. Финансовый словарь / А. Благодатин, Л. Лозовский, М. Райзберг – М. : ИНФРА-М, 2009. – 378 с.
3. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. [для вузов по спец. «Русский язык и литература»] / Б. Н. Головин. – 2-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 1988. – 320 с.
4. Єрмоленко С. Я. Культура мови / С. Я. Єрмоленко // Українська мова : Енциклопедія. – [2-ге вид.]. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 285–286.
5. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
6. Кожина М. Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / М. Н. Кожина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта, 2006. – 696 с.
7. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
8. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : пробний підручник [для гімназій гуманітарного профілю] / М. І. Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
9. Пилинський М. М. Мовна норма і стиль / М. М. Пилинський. – К. : Наукова думка, 1976. – 286 с.
10. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова – Минск : Оникс, Мир и Образование, Харвест, 2008. – 624 с.
11. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів / Л. В. Струганець. – Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2000. – 88 с.
12. Ужченко В. Д. Сучасна українська мова : збірник вправ і завдань : навч. посібник / В. Д. Ужченко, Т. П. Терновська, Т. С. Маркотенко. – К. : Вища школа, 2006. – 286 с.

Кучеренко І. А.

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ УРОКУ РІДНОЇ МОВИ

У статті з'ясовано специфіку педагогічного проектування сучасного уроку української мови, визначено теоретико-методологічні особливості моделювання змістових компонентів і структурних етапів уроку рідної мови. Педагогічне проектування як цілісний комплекс дій учителя забезпечує розробку ефективної технології сучасного навчального заняття та реалізацію педагогічного проекту з метою розвитку комунікативної компетентності учнів. Педагогічне проектування словесника складається з основних етапів – моделювання, власне проектування, конструювання.

Ключові слова: сучасний урок української мови, проектування, педагогічне проектування, моделювання уроку, конструювання уроку.

В статье выяснена специфика педагогического проектирования современного урока украинского языка, определены теоретико-методологические особенности моделирования содержательных компонентов и структурных этапов урока родного языка. Педагогическое проектирование как целостный комплекс действий учителя обеспечивает разработку эффективной технологии современного учебного занятия и реализацию педагогического проекта с целью развития коммуникативной компетентности учащихся. Педагогическое проектирование словесника состоит из основных этапов – моделирование, собственно проектирование, конструирование.

Ключевые слова: современный урок украинского языка, проектирование, педагогическое проектирование, моделирование урока, конструирование урока.

The article revealed the specifics of the pedagogical design of the modern Ukrainian language classes, defined theoretical and methodological features of the semantic modeling of structural components and stages of the lesson native language. Pedagogical design a coherent set of actions the teacher provides effective technology development of modern educational classes and implementing educational project to develop communicative competence of students. Pedagogical design language and literature consists of the main stages – design, proper design, and construction.

Keywords: modern Ukrainian language lesson, design, pedagogical design, modeling lessons, lesson design.

Одним із ключових і професійно важливих етапів педагогічної діяльності вчителя-словесника є процесуальний аспект підготовки до уроку, структурування навчально-методичного матеріалу й побудова конспекту навчального заняття. Сучасна дидактика й лінгводидактика перспективним та найбільш продуктивним визначає процес педагогічного проектування, що створює можливості ефективного визначення майбутнього процесу проведення уроку, його структурних етапів, змістової наповнюваності, вибору методів, прийомів, форм та засобів навчання. Педагогічне проектування є важливим чинником, що впливає на результативність уроку рідної мови, оскільки пов'язане з реалізацією новітніх педагогічних технологій. Вирішення проблеми модернізації технології сучасного уроку української мови в основній школі лежить у площині пошуку шляхів актуального й випереджувального реагування на виклики часу та визначення продуктивних способів педагогічного проектування, організації та керування пізнавальною діяльністю учнів упродовж навчального заняття.

Мета статті – з'ясувати сутність і специфіку процесу педагогічного проектування сучасного уроку української мови в основній школі, визначити основні етапи педагогічного проектування, схарактеризувати теоретико-методологічні особливості моделювання та конструювання змістових компонентів і структурних етапів уроку рідної мови.

Довгий час у методичній теорії та освітянській практиці використовували традиційний підхід до підготовки уроку, а в другій половині ХХ ст. у результаті модернізації освіти утвердився технологічний підхід до навчання української мови, що вимагає від учителя адаптуватися в умовах перманентних змін змісту освіти й технології навчання, оптимізувати й удосконалити власну професійну діяльність. Це стосується педагогічного проектування сучасного уроку української мови, його теоретико-методичного обґрунтування й розробки системної цілісної взаємодії вчителя й учнів під час навчально-пізнавального процесу.

Проблемі класичного попереднього планування й прогнозування того, як саме буде проведено урок мови, що на ньому вивчати, яким чином, за допомогою яких методів, прийомів, засобів, які організаційні форми запровадити, приділяли увагу педагоги, психологи та лінгводидактики в багатьох наукових розвідках (А. Алексюк, Г. Ващенко, В. Безрукова, О. Біляєв, М. Данилов, Д. Дмитровський, Т. Донченко, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Махмутов, В. Мельничайко, В. Онищук, І. Олійник, М. Пентилюк,

К. Плиско, М. Скаткін, Л. Скуратівський, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, О. Текучов, С. Чавдаров та ін.). Нині, крім традиційного планування, якість мовної освіти залежить від розроблення, обґрунтування й упровадження проектування та моделювання навчального процесу, що є предметом дослідження сучасних вітчизняних і зарубіжних учених (В. Безрукова, В. Воропаєв, Л. Гурьє, І. Єрмаков, О. Кучерявий, О. Лодатко, Т. Лопухіна, О. Сущенко, О. Макаренко, Г. Муравйова, І. Підласий, О. Пехота, В. Поздняков, Є. Полат, О. Пометун, Т. Чернецька, В. Шарко та ін.). Теоретико-практичний аспект використання педагогічного проектування процесу навчання української мови, уроку рідної мови у більшості сучасних методичних досліджень і публікацій автори (Л. Голодюк, Н. Голуб, Н. Остапенко, М. Пентиліук, Г. Шелехова та ін.) висвітлюють не так часто і переважно побіжно. А тому нині бракує ґрунтовних наукових напрацювань щодо теоретичних і методичних засад педагогічного проектування сучасного уроку української мови в основній школі.

За лексикографічними джерелами, дефініція «проектування» (від лат. *projectus* – «кинутий вперед») означає «1. Скласти, розробляти проект; конструювати що-небудь. 2. Планувати, намічати здійснити що-небудь» [6, с. 592] і походить від лексики *проект*, що трактується як «план, задум організації, влаштування» [6, с. 592]; це «процес створення проекту, прототипу, праобразу майбутнього або можливого об'єкта чи стану, що передуватиме втіленню задуманого в реальному продукті» [4, с. 2], «творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту...», категорія перетворювальної діяльності, сконструйована проектом» [3, с. 717]. Як бачимо, проектування включає всі основні етапи процесу як діяльності й чітко відображає послідовну роботу вчителя-словесника щодо підготовки й проведення уроку.

Аналіз філософських, психологічних і педагогічних наукових праць дозволив з'ясувати, що поняття «проектування» вживають у таких значеннях: специфічні особливості та принципи людської діяльності; метод наукового пізнання; сукупність прийомів або способів (методів), що забезпечують створення проектів здійснення різних аспектів людської життєдіяльності. Педагогічне проектування – це індивідуальна діяльність учителя, спрямована на попереднє розроблення основних елементів педагогічної ситуації або цілісного педагогічного процесу: цілей і завдань, плану, організаційних форм, методів і засобів, форм і методів контролю, корекції та оцінки результатів педагогічної роботи й учіння [7, с. 343–344]. Використання терміна «проектування» в дидактиці та лінгводидактиці пов'язано з утвердженням системного підходу й розвитком технологічного підходу до організації навчання. Власне розроблення основних елементів системи навчання з наступним їх синтезом в єдине ціле і є створення проекту педагогічної системи. Це процес проектування навчально-виховної системи мовної освіти, у межах якої функціонує урок української мови. На думку Н. Остапенко, педагогічне проектування – «складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків» [5, с. 41], поділяючи цю ідею, зауважимо, що педагогічне проектування проявляється як загальне (мовна освіта), так і конкретне (навчальне заняття). Педагогічне проектування може бути здійснюваним на різних рівнях: на рівні навчального предмета, рівні розділу, теми, рівні уроку, фрагменту уроку (педагогічної ситуації). В аспекті досліджуваної проблеми особливої уваги заслуговує розгляд індивідуальної діяльності вчителя-словесника, а саме педагогічне проектування на рівні сучасного уроку української мови в основній школі, продуктами якого є тематичне планування, модель сучасного уроку, конспект уроку рідної мови.

Під педагогічними проектуванням розуміємо системний елемент професійної діяльності вчителя, цілісний комплекс його дій, спрямованих на визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективну навчальну діяльність на уроці, розробку ефективної технології сучасного уроку та реалізацію педагогічного проекту з метою розвитку комунікативної компетентності учнів. Контент-аналіз існуючих у науковій літературі трактувань аналізованого поняття дозволив сформулювати власне визначення терміноелемента. **Педагогічне проектування** – це конструктивна і продуктивна діяльність учителя-словесника, що передбачає планування та побудову практики навчання мови, включає розробку інноваційної технологічної моделі сучасного уроку, передбачення основних сумісних дій педагога й учнів, визначення і конструювання етапів перебігу уроку, прогнозування майбутніх його результатів, створення ідеального в теоретико-методичному плані образу уроку, здійснення та оцінку наслідків реалізації творчих методичних задумів словесника.

Педагогічне проектування тісно пов'язане із сучасним технологічним підходом до рідномовної освіти і власне з технологією навчання української мови, адже в процесі й за допомогою проектування створюють педагогічну технологію, що забезпечує розвиток учасників педагогічного процесу. Саме тому вкрай важливе застосування педагогічного проектування як ключового складника професійної діяльності вчителя-словесника у процесі розроблення продуктивної технології сучасного уроку рідної мови в основній школі.

З метою здійснення ефективного проектування уроку необхідно чітко усвідомити зміст поняття «процес навчання». У власних наукових пошуках С. Гончаренко, переосмислюючи аналізоване по-

няття з урахуванням вимог сьогодення, цілком справедливо визначає його сутність, наголошуючи, що процес навчання – це «реалізація процесу взаємопов'язаних діяльностей учителя (діяльність викладання й діяльність із організації й управління навчальною діяльністю учнів) і діяльності учнів (учіння), спрямованих на опанування вихованнями системи знань із основ наук, умінь і навичок їх практичного застосування, розвиток творчих здібностей» [2]. Власне процес навчання і зреалізовується під час реального перебігу основної форми організації освітнього простору, а саме – на уроці української мови.

Крізь призму процесу навчання української мови можна простежити основні складники педагогічного проектування, тобто чітко саме діяльність необхідно спланувати, розробити, організувати і здійснити на уроці української мови. Відповідно до сучасного семантичного наповнення дидактичного терміна «процес навчання» визначаємо основні компоненти проектування уроку української мови в основній школі – у полі діяльності вчителя й у полі діяльності учня. Діяльність учителя у процесі навчання в освітньому середовищі номінують як викладання, сутність якого «полягає в постановці перед учнями пізнавального завдання, повідомлення нових знань, організації спостережень, керівництві роботою учнів щодо засвоєння, закріплення й застосування знань, у перевірці якостей знань, умінь і навичок» [2, с. 52]. Ми розуміємо діяльність учителя-словесника як процес викладання – проектування, організації та реалізації уроку, передачі знань, так і процес власне навчання, а точніше наочання, під час якого педагог навчає учнів здійснювати певні дії – формує вміння, навички, досвід мовленнєвої, мовної, комунікативної діяльності. З урахуванням цього педагогічну діяльність учителя сприймаємо довічно – викладання / навчання. Як бачимо, процес проектування стосується, з одного боку, викладання / навчання, організації й керування процесом діяльності учнів на уроці, а з іншого – учіння, навчально-пізнавальної діяльності учнів. Ефективність педагогічного проектування виявляється у продуктивній взаємопов'язаній та взаємопроникній діяльності всіх учасників навчального процесу.

Проектування сучасного уроку української мови – це, по суті, змістове наповнення поля діяльності вчителя й учнів відповідно до сучасної парадигми мовної освіти, теми й мети уроку, на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчального процесу з метою створення оптимальних умов для ефективного розвитку мовної особистості кожного учня в класі, формування його комунікативної компетентності (опанування знань, формування вмінь та навичок, вироблення досвіду практичного застосування теоретичних положень) та активної самореалізації, самоутвердження й саморозвитку під час навчання.

В. Безрукова, розглядаючи педагогічне проектування як попереднє розроблення основних деталей майбутньої співдіяльності педагогів і дітей, виділяє три етапи проектування: педагогічне моделювання, педагогічне проектування, педагогічне конструювання. За висновками дослідниці, «педагогічне проектування (створення моделі) – це розробка цілей (загальних ідей) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій і основних шляхів їх досягнення; педагогічне проектування (створення проекту) – подальше розроблення створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання; педагогічне конструювання (створення конструктора) – це подальша деталізація створеного проекту, наближення його для використання в конкретних умовах реальними учасниками виховних відносин» [1, с. 100]. Нам імponує концепція вченої, яка є раціональною і плідною. Екстраполювавши цю ідею на площину інноваційної професійної діяльності вчителя-словесника, вважаємо, що педагогічне проектування сучасного уроку рідної мови складається з основних етапів: моделювання, власне проектування, конструювання.

Моделювання є вихідним етапом планування, на якому педагог визначає концепцію уроку, чітко формулює мету, конкретизує цілі, визначає зміст навчального заняття (теоретичний, практичний, методичний компоненти), установлює структурні етапи уроку. Таким чином створює таблицю-модель уроку.

Власне проектування – найбільш складний, креативний, плідний, дієвий етап щодо загального проектування, оскільки передбачає уточнення концепції та мети уроку, наповнення створеної моделі та всіх її складників, визначення ідеального теоретико-методичного образу уроку, створення і розроблення технології його проведення. Цей процес вимагає матеріальної фіксації на папері змісту й етапів уроків, форм, методів, прийомів, засобів навчання.

Конструювання – це деталізація створеного проекту відповідно до конкретного класного колективу. На етапі конструювання, що є навчальною й методичною діяльністю, необхідно адаптувати розроблену модель до реальних учасників навчально-виховного процесу, наблизити до справжніх педагогічних умов, передбачити особливості організаційних форм навчальної діяльності, методів і прийомів.

Таким чином, педагогічне проектування (моделювання, власне проектування, конструювання) сучасного уроку української мови в основній школі відбувається поетапно, з поступовою конкретизацією, уточненням, деталізацією, удосконаленням у змістовому й методичному аспекті кожного компонента технологічної моделі уроку. Педагогічне проектування має здійснюватися шляхом гармонійного застосування традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів, організаційних форм із метою

надання практичного спрямування й дієвості в аспекті реалізації освітньої стратегії перспективного формування мовної особистості кожного учня, його власної високорозвиненої комунікативної компетентності. Сучасне педагогічне проектування забезпечує розроблення ефективної технології уроку української мови, створює необхідні умови спільних навчальних дій учителя й учнів усього класу.

Література:

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова, 2000. – 53 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Енциклопедія освіти / [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Колесникова И. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : «Академия», 2005. – 215 с.
5. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі вищої школи) / Н. Остапенко // Українська мова і література в школі – 2004. – № 6. – С. 41–46.
6. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів / [заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Вид. ШКОЛА, 2006. – 832 с.
7. Энциклопедия профессионального образования. – М., 1999. – Т. 2. – 446 с.

Лещенко Г. П.

ЗМІСТОВІ І СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ УРОКІВ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У СЕРЕДНІХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ЗА КОМПЕТЕНТІСНИМ ПІДХОДОМ

У статті розглянуто змістові і структурні особливості уроків розвитку мовлення у середніх класах загальноосвітньої школи за компетентнісним підходом. Презентовано дидактичну структуру уроків розвитку мовлення та шляхи комплексної реалізації усіх змістових ліній, що сприяє формуванню комунікативної компетенції як мети шкільного курсу української мови за компетентнісним підходом. Основну увагу зосереджено на тих структурних елементах уроку, які сприяють підготовці та створенню власних висловлювань на ситуаційній основі.

Ключові слова: комунікативна спрямованість шкільного курсу української мови, компетентнісний підхід, комунікативна компетенція, урок розвитку мовлення, ситуативні завдання, текст, дидактична структура, зміст уроку, структурні елементи, мовленнєво-комунікативні вміння.

В статье рассмотрены содержательные и структурные особенности уроков развития речи с использованием компетентностного подхода, изложены основы дидактической структуры уроков этого типа, способствующие формированию коммуникативной компетенции как цели школьного курса украинского языка в системе компетентностного образования. Основное внимание в статье сосредоточено на тех структурных компонентах уроков, которые способствуют подготовке и созданию собственных высказываний на ситуативной основе.

Ключевые слова: коммуникативная направленность школьного курса украинского языка, компетентностный подход, коммуникативная компетенция, урок развития речи, ситуативные задания, текст, дидактическая структура, содержание урока, структурные элементы, коммуникативно-речевые умения.

The article considers the conceptual and structural features of the lessons of speech development on competency approach. Presented didactic structure lessons speech development, which contributes to the formation of communicative competence as a goal the school course of Ukrainian language for competency approach. Focus on those structural elements of the lesson, which contribute to the preparation and creation of own statements on situating basis.

Key words: communicative orientation of the school course of Ukrainian language, competence approach, communicative competence, lesson speech development, situational tasks, text, didactic structure, the content of the lesson, structural elements, speech-communicative skills.

Постановка проблеми. Уже більше десятиліття одним із пріоритетних напрямів реформування мовної освіти в Україні вважають упровадження компетентнісного підходу до навчання (Н. Бібік, Л. Варзацька, Н. Голуб, І. Гудзик, С. Єрмоленко, І. Кучеренко, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Нищета, В. Новосьолова, С. Омельчук, К. Пономарьова, О. Пометун, М. та О. Вашуленки, С. Трубачева, Г. Шелехова, А. Ярмолюк та інші), який передбачає формування комунікативної україномовної компетентності школярів як мети й результату шкільного курсу української мови [5]. Великим здобутком у реалізації цього підходу стало спрямування чинних нормативних документів на компетентнісний, когнітивно-комунікативний, особистісно зорієнтований, діяльнісний підходи, що зумовлюють чітке визначення результативного складника засвоєння змісту середньої освіти [10, с. 32]. Комунікативна компетенція як предметна, на думку вчених, – інтегративне явище, у складі якої виокремлюють мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну компетенції, які своєю чергою об'єднують низку субкомпетентностей [4, с. 63]. Оновлений зміст мовної освіти також передбачає реалізацію усіх змістових ліній курсу «Українська мова»: мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної, які підпорядковані формуванню відповідних компетенцій [10]. Серед зазначених найважливішою є мовленнєва компетенція – здатність адекватно користуватися мовою в конкретних ситуаціях спілкування. А це передбачає сформованість умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності, узагальнених мовленнєво-комунікативних умінь [4;5;8;9;12]. Проте спостереження за навчальним процесом, результати Державної атестації випускників початкової та середньої школи засвідчують труднощі у формуванні мовленнєво-комунікативних умінь, недостатньо високий рівень культури усного й писемного мовлення учнів основної школи. Отже, **проблема** полягає у невідповідності соціального замовлення суспільства на формування комунікативної компетенції учнів як мети вивчення української мови та відсутності належного методичного забезпечення реалізації комунікативної спрямованості уроків розвитку мовлення, низьким рівнем сформованості комунікативних умінь у випускників початкової та середньої школи. Таким

чином, дослідження шляхів і умов посилення комунікативної спрямованості уроків розвитку мовлення є надзвичайно **актуальним**, оскільки впливає на кінцевий результат мовної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Окремі складові комунікативної компетенції, умови її формування на уроках української мови в початкових класах досліджували Н. Бондаренко, М. Вашуленко, І. Гудзик, К. Пономарьова, О. Петрук, О. Савченко, О. Хорошковська, учнів загальноосвітньої школи – Л. Варзацька, Н. Веніг, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Омельчук, М. Пентилюк, Г. Шелехова, А. Ярмолук. Методика використання ситуативних завдань у процесі формування мовленнєво-комунікативних умінь висвітлена у працях З. Большакової, Л. Варзацької, Н. Голуб, І. Нагрибельної, Г. Лещенко, О. Малої, Л. Шевцової, Г. Шелехової.

Сучасний стан лінгводидактики характеризується увагою науковців до визначення змістових і структурних особливостей уроків української мови [1;2;3;6;9;12]. У різний час цю проблему досліджували О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та інші. Серед новітніх наукових розвідок слід виокремити статтю І. Кучеренко [6], яка вважає, що зміст сучасного уроку мови повинен прямо пропорційно відображати зміст кожних державних документів і конкретизувати їх змістову орієнтацію в змістовій наповнюваності кожного окремого заняття [6, с. 8]. Автор також зазначає, що провідним компонентом уроку має стати практична комунікативна діяльність, наближена до реального життя [6, с. 10], визначає сучасний оновлений зміст уроку української мови як багатокомпонентний і цілісний, спрямований на розвиток комунікативної компетентності, що складається з низки взаємопов'язаних наскрізних змістових ліній, які органічно поєднуються, взаємопроникають і водночас автономно співіснують [6, с. 11]. Зазначені характеристики стосуються як аспектів уроків, так і розвитку мовлення. Останні мають своє специфічне змістове наповнення і структурну організацію, які потребують спеціальних досліджень. Перераховані здобутки піднімають лінгводидактику на якісно новий щабель, але охоплюють лише окремі аспекти комунікативної спрямованості уроків української мови. Комунікативна спрямованість повинна знайти своє відображення у змісті й структурі уроків української мови.

Мета статті полягає в окресленні шляхів посилення комунікативної спрямованості уроків розвитку мовлення в основній школі, визначенні структурних і змістових особливостей уроків цього типу на основі тексту в межах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу методичної літератури, спостереження за процесом викладання української мови, практичної експериментальної діяльності ми раніше виокремили шляхи посилення комунікативної спрямованості уроків розвитку мовлення, які передбачають: розгляд процесу навчання рідної мови як комунікації; надання пріоритету в навчанні мови мовленнєво-комунікативним, а не мовним засадам, що сприятиме розвитку вмінь спілкуватися в усній і писемній формі; роботу з текстом, який розуміємо як мету, зміст, засіб і результат навчання; врахування комунікативної природи тексту, що знаходить відображення у виявленні намірів автора, специфіки передачі в тексті комунікативно значущої інформації; посилення мотиваційного компоненту уроку, який забезпечує успішне створення власних висловлювань [7]. Апробацію виокремлених напрямів посилення комунікативної спрямованості уроків розвитку мовлення у четвертих класах на основі виданого посібника [7] ми здійснювали впродовж 2012–2013, 2013–2014 навчальних років у базових школах м. Рівне. У процесі експериментальної діяльності були реалізовані методичні умови формування комунікативної компетентності у процесі роботи з текстом на уроках розвитку мовлення. Серед них, на нашу думку, заслуговують на увагу такі:

- використання інформації, що міститься в тексті, у декількох видах мовленнєвої діяльності в певних різновидах комунікативних завдань, коли інформація викладається по-різному, тобто здійснюється трансформація текстового матеріалу в певний функційний стиль, тип чи жанр мовлення;
- поєднання функційно-стилістичного, культурологічного, текстоцентричного, системно-мовного, проблемного підходів у навчанні української мови;
- вивчення мовних одиниць у єдності їх змісту, форми, функцій на основі тексту, що сприятиме інтеграції мовленнєвої діяльності, тобто свідомому оволодінню мовою; взаємопов'язаний розвиток умінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності;
- застосування системи ситуативних (мовленнєво-комунікативних) завдань на докомунікативному і посткомунікативному етапах уроку РЗМ;
- інтеграція різних видів діяльності на уроці (пізнавальної, мовленнєвої, ігрової, образотворчої, художньо-словесної тощо);
- широке використання елементів інтерактивних технологій у структурі уроку (рольові ігри, ситуативне моделювання, проектні технології), поєднання індивідуальної, парної, групової (малі змінні групи) форм роботи;
- урахування інтегративного характеру комунікативної компетенції;

– формулювання мети уроку за програмовими змістовими лініями, що сприяє взаємопов'язаному формуванню мовленнєвої, мовної, соціокультурної компетенції на базі тексту [7, с. 4–5].

Перераховані особливості складають **змістові основи** уроків розвитку мовлення за компетентнісним підходом.

До **структурних особливостей** уроків розвитку мовлення треба зарахувати оптимальну дидактичну структуру, яка дозволяє реалізовувати мовну, мовленнєву, соціокультурну та (діяльнісну) стратегічну лінії програми і формувати відповідні компетенції [4; 5]. Структурі уроку приділяється значно менше уваги з боку українських дидактів та лінгводидактів. Сучасні вчені вважають, що структура уроку повинна відображати не стільки зовнішні прояви діяльності вчителя й учнів, скільки сутність процесів, з якими пов'язані методична творчість учителя й активна навчально-пізнавальна діяльність учнів, її логіка [3, с. 8]. Усі науковці підкреслюють системність у організації уроку, яка передбачає розташування елементів у певній послідовності. Ми притримуємося поглядів більшості дидактів і пропонуємо орієнтовну структуру уроків розвитку мовлення, яка спрямована на формування комунікативної компетенції і є варіативною, гнучкою і не обмежує креативність учителя. Дидактична структура уроку розвитку мовлення, яку ми розробили, містить сім обов'язкових елементів, які відповідають як загальнодидактичним, психологічним, так і методичним вимогам до уроків цього типу, і, крім того, відображають психолінгвістичні особливості й поетапність формування мовленнєво-комунікативних умінь.

Пропоновані структурні елементи уроків розвитку мовлення:

I. Актуалізація чуттєвого досвіду. Цей структурний елемент є надзвичайно важливим, оскільки емоційно і психологічно налаштовує учнів на роботу впродовж уроку з опорою на їхній чуттєвий досвід як читача, мовця, письменника, слухача, критика. На цьому етапі уроку ефективними вважаємо різні види бесіди (пропедевтична, евристична, інтелектуальна, філософська) залежно від мети, завдань і змісту уроку. Крім того, перспективними вважаємо проведення поетичних, музичних, образотворчих, логічних «хвилинок-цікавинок», ігри в «Асоціації», побудову асоціативного куща, розгадування загадок і кросвордів, інтерактивних розминок («Інтерв'ю», «Мікрофон») тощо. Особливістю першого структурного елементу вважаємо саме *чуттєвий досвід, який пробуджує образність*, що є важливим у створенні власних висловлювань.

II. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми й мети уроку. На другому етапі уроку важливим вважаємо проведення мотивації навчальної діяльності, що вже стала необхідним і традиційним в останнє десятиліття компонентом уроку будь-якого типу, у вигляді *створення мовленнєвої ситуації*, яка буде вирішуватися впродовж усього заняття, стане орієнтиром у досягненні мети уроку. Мовленнєві ситуації (ситуативні завдання) – це мовленнєво-комунікативні вправи, які містять чітко окреслену ситуацію спілкування, називають усі її складові: тему, мету, адресата й адресанта мовлення, стиль, жанр, тип мовлення та інші обставини спілкування, характеристики майбутнього висловлювання [11]. Мета застосування ситуативних завдань полягає в усвідомленні необхідності орієнтуватися в умовах спілкування, планувати і створювати власні висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації, добирати мовні засоби, які б відповідали окресленим умовам спілкування, коригувати й удосконалювати створювані висловлювання з урахуванням ситуації спілкування, що сприяє адекватності усного й писемного мовлення. Науковці вважають, що сучасне навчання повинне мати *ситуаційний характер*, адже таким чином ми маємо занурити навчальний матеріал у штучно створене соціальне середовище і дати змогу учням відчутти користь знань і вмінь за межами школи [3, с. 22].

III. Теоретично-мовленнєва підготовка до складання зв'язного висловлювання. У структурі кожного уроку розвитку мовлення обов'язковим елементом є теоретична підготовка до написання твору, переказу чи іншого виду робіт, яка має на меті повторити саме той теоретичний матеріал, який буде необхідним для створення власного висловлювання. Але за компетентнісним підходом це має відбуватися за допомогою *інтерактивних технологій*, які дозволяють на цьому етапі удосконалювати вміння в усіх видах мовленнєвої діяльності. Серед пропонованих видів робіт різноманітні ігрові завдання «Продовж речення», «Закінчи речення», «Так чи ні», «Експерти», «Довідкове бюро», «Мовленнєвий практикум» тощо; робота з картками-інформаторами або узагальнювальними таблицями, які можна використовувати на уроці як у готовому вигляді (вони дають змогу швидко відновити знання), так і колективно створювати у процесі ознайомлення з новим мовленнєвим матеріалом: використання «Пам'яток», наприклад, «Пам'ятка юному читачеві» чи «Що має знати вправний слухач», «Порадник юного оратора» тощо.

IV. Створення тексту зв'язного висловлювання. Розв'язання мовленнєвої ситуації. Це центральний і дуже важливий елемент уроку, у методиці проведення якого існують значні здобутки, вироблені певні традиції. Компетентнісний підхід передбачає акцентування уваги на взаємопов'язаному розвитку чи вдосконаленні рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності (читання й аудіювання у процесі роботи з готовим текстом, говоріння та письма у процесі аналізу, трансформації або створення власного висловлювання), а це зумовлює обігрування, повторне введення в ситуацію спілкування,

яка була окреслена на етапі мотивації навчальної діяльності, або створення нової. Тому доцільним буде проведення рольових (ділових) ігор, наприклад, «Екскурсовод», «Письменник», «Редактор» (їх зміст зумовлений темою уроку, жанровими особливостями передбачуваного висловлювання, ситуацією спілкування,) конкурсів, змагань; трансформаційних вправ тощо.

V. Удосконалення творчих робіт за рахунок колективного досвіду. Удосконалення власних висловлювань належить до основних мовленнєво-комунікативних умінь, формування яких передбачає застосування рольових ігор, зокрема й довготривалих, наприклад, «Редакція» за проектною технологією. За таким проектом можна впродовж навчального року проводити конкурси на кращого редактора, відбір творів для публікації в альманахах, журналах, стіннівках. Ефективним для школярів вважаємо гру «Продовж речення», яка може стати своєрідною опорою, наприклад, «У творі мого однокласника мені сподобалось...», «На мою думку, у цій роботі можна змінити (доповнити)...».

VI. Саморефлексія. Підбиття підсумків мовленнєвого розвитку учнів за результатами уроку. Обов'язковою умовою підсумовування діяльності на уроці є особистісне спрямування, саме цьому й підпорядкована саморефлексія. Кожен учень має знати, що особисто він зробив для досягнення мети уроку, що нового дізнався, де може надалі застосувати надбані знання та вміння, над чим і для чого він має ще попрацювати. Найбільш доцільними, на нашу думку, будуть інтерактивні форми роботи: підсумкова бесіда, робота в парах (діалоги за результатами діяльності), «Ланцюжкова реакція», «Мікрофон», колективне чи індивідуальне складання різноманітних пам'яток, порад, інструкцій із подальшого застосування набутих знань, складання індивідуального плану роботи з удосконалення власного мовлення тощо.

VII. Поради щодо мовленнєвої діяльності учнів за темою наступного уроку РМ. Як правило, на уроках розвитку мовлення домашнє завдання не задається, крім тих випадків, коли вдома учні пишуть твір чи переказ, підготовка до яких проводилась на уроці. Ми ж пропонуємо одним із елементів уроку, який не обов'язково має бути останнім, зробити спрямування діяльності школярів на теоретичну або практичну підготовку до наступного уроку розвитку мовлення. Це може бути спостереження за змінами у природі, поведінкою чотириногих друзів, тематичний добір прислів'їв, приказок, загадок, читання певних творів, інтерв'ювання рідних і близьких, малювання або добір ілюстрацій, підготовка презентацій, поміркувати над певною темою.

Перші два етапи уроку є докомунікативними, третій і четвертий – власне комунікативні, а останні відображають посткомунікацію на базі створеного тексту, що відповідає психолінгвістичним закономірностям мовленнєвої діяльності. Важливим елементом уроку є мовленнєва ситуація, яка не є структурно закріпленою (може використовуватися на різних етапах, бути наскрізною – охоплювати урок або декілька уроків).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, мета сучасного шкільного курсу української мови – забезпечення належного рівня комунікативної компетенції учнів – передбачає посилення комунікативної спрямованості проведення уроків розвитку мовлення. З цією метою потрібно розглядати урок як навчальну комунікацію, добирати тексти чи систему текстів соціокультурного спрямування, проводити їхній комунікативний аналіз, створювати мовленнєві ситуації, застосовувати інтерактивні методи навчання, окреслювати учням їхні комунікативні статусні ролі тощо. Змістовими особливостями уроку розвитку мовлення за компетентнісним підходом вважаємо взаємопов'язану реалізацію всіх змістових ліній шкільного курсу української мови, яка має знайти відображення у формулюванні мети уроку; серед структурних особливостей слід виокремити цілісність усіх компонентів, що дозволяє засвоювати й застосовувати знання одночасно. Перспективним вважаємо подальшу розробку дидактичних матеріалів до уроків розвитку мовлення, укладання системи ситуативних завдань до них.

Література:

1. Біляєв О. Зміст уроку мови / Олександр Біляєв // УМЛШ. – 2003. – № 4. – С. 2–6.
2. Голуб Н. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі / Н. Голуб // УМЛШ. – 2012. – № 7. – С. 18–24.
3. Донченко Т. Структура уроку української мови / Т. Донченко // УМЛШ. – 2004. – С. 33–35.
4. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // УМЛШ, 2012. – №4 – С. 51–65.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під загред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
6. Кучеренко І. Зміст уроку української мови в аспекті комунікативного спрямованої освіти / І. Кучеренко // УМЛШ, 2013. – №7. – С. 7–13.
7. Лещенко Г.П. Конспекти уроків розвитку зв'язного мовлення. 4 клас / Г. Лещенко, Л. Іванова. – К. : Шкільний світ, 2012. – 128 с.
8. Мацько Л. Компетентнісні підходи і програмні засади в навчанні української мови / Л. Мацько // Українська мова в освітньому просторі. – К., 2009. – С. 44–60.

9. Петнилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. Петнилюк // УМЛШ, 2010. – №2. – С. 2–8.
10. Українська мова. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання // УМЛШ. – 2013. – № 1. – С. 32–54.
11. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленєвих ситуативних завдань: Методичний посібник / Л. С. Шевцова. — Житомир, 2004. – 94 с.
12. Шелехова Г. Зміст і структура оновленої програми з української мови для основної школи крізь призму сучасних підходів / Г. Шелехова // УМЛШ. – 2013. – № 2. – С. 60–64.

УДК [373.5.16:811.161.2]:808.5(043)

Ницета В. А.

ПОТЕНЦІАЛ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОЇ РИТОРИКИ

У статті порушено проблему дослідження потенціалу емоційно-вольової сфери особистості в колі проблематики шкільної риторики й формування риторичної компетентності учнів основної школи. Розглянуто питання розвитку емоційно-вольової сфери школярів з метою формування стійкості емоційних станів, вищих почуттів, вольових якостей (емпатії, моральних почуттів, самостійності, відповідальності).

Ключові слова: шкільна риторика, риторична компетентність, емоції, почуття, воля, емпатія, вищі почуття, вольові якості, відповідальність, сумління.

В статье поднимается проблема исследования потенциала эмоционально-волевой сферы личности в кругу проблематики школьной риторики и формирования риторической компетентности учащихся основной школы. Рассматриваются вопросы развития эмоционально-волевой сферы школьников с целью формирования устойчивости эмоциональных состояний, высших чувств, волевых качеств (эмпатии, нравственных чувств, самостоятельности, ответственности).

Ключевые слова: школьная риторика, риторическая компетентность, эмоция, чувство, воля, эмпатия, высшие чувства, волевые качества, ответственность, совесть.

In the article the problem of researching the potential of emotional-will sphere of personality in the circle of the problem of school rhetoric and forming of rhetorical competence of general school pupils is considered in the article. The questions of the development of emotional-will sphere of pupils with the aim of forming of stability of emotional conditions, highest feelings, will qualities (empathy, moral feelings, independence and responsibility) are considered.

Key words: school rhetoric, rhetorical competence, emotion, feelings, will, empathy, highest feelings, wills qualities, responsibility, conscience.

Попри кризу мовленнєвої комунікації й риторичної культури особистості, про яку говорять у колі лінгвістичної та лінгводидактичної наукової спільноти, сьогодення позначається й позитивною тенденцією: в українській освіті починають закладати прекрасні методичні традиції плекання риторичних здібностей молодих поколінь (В. Федоренко). Це особливо важливо й актуально нині, оскільки, з одного боку, у суспільному житті України активно розгортаються процеси демократизації, пов'язані з необхідністю виховання діалогічної й полемічної культури сучасної людини, з іншого ж боку, пошадлива до інформації людини все більше переконується, що неспроможність країн, правителів і пересічних людей домовитися (нездатність і небажання зробити наріжним каменем у подоланні суперечностей Слово) часто призводить до відвертих конфліктів і відкритих протистоянь. У цьому контексті також актуально вважаємо проблему однозвучності методичних пошуків представників академічної науки й учительства, і вона сьогодні, на нашу думку, не вирішена.

Вибудовуючи педагогічну діяльність щодо формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів за принципами позитивної педагогічної взаємодії, антропоцентричності, аксіологізації, формування особистості через слово, розвивального впливу, громадянського виховання, духовного становлення особистості, учителі-словесники мають керуватися не лише здобутками лінгводидактики, але й, безумовно, психології. Тому дослідження психологічних особливостей формування й розвитку особистості, зокрема, її емоційно-вольової сфери, у контексті шкільної риторики вважаємо необхідним і своєчасним.

На підставі досліджень фахівців із проблематики риторичної освіти (С. Антонової, Л. Ассуїрової, О. Бабкіної, Л. Баландіної, Н. Безгодової, Я. Білоусової, Н. Болотнової, О. Ворожбітової, І. Вяткіної, А. Габідулліної, Н. Гаріфулліної, Н. Голуб, Л. Горобець, Н. Душкової, Н. Іпполітової, О. Кісенко, Л. Клобукової, С. Коваленка, Л. Колесникової, Г. Кураченкової, А. Курінної, Т. Ладиженської, С. Мінеєвої, О. Марченко, О. Мітусової, А. Нікітіної, І. Ніколаєнко, Г. Онуфрієнко, Н. Отводенко, М. Пентиліук, Г. Сагач, К. Седова, О. Симакової, Л. Синельникової, О. Сиротініна, М. Хлебнікової, О. Чувакіна) результатами навчання риторики в школі визначаємо риторичні вміння, риторичну особистість і риторичну компетентність учнів.

У більшості наукових праць окреслені риторичні результати освіти пов'язані з поняттям ефективності мовлення. Зокрема, це поняття є основоположним і наскрізним у методичній спадщині Т. Ладиженської, на думку якої, навчання ефективного (результативного) спілкування є головною метою

шкільної риторики. Проте в умовах україномовної освіти, на нашу думку, логічніше вести мову про оптимальне мовлення, спілкування (за О. Чувакіним), при якому досягнення мети тим, хто говорить, поєднується зі сприятливими для аудиторії наслідками або з досягненням нею власних цілей. Саме вправність в оптимальному мовленні має стати запорукою здобуття учнями риторичної компетентності: 1) оптимальне мовлення є основою гармонізуючого діалогу (Н. Голуб, Г. Рузавін), а мистецтво діалогу відносять до інтелектуальних цінностей світової культури; 2) без оптимального мовлення неможлива агональна взаємодія (В. Бачинін) – соціальна формула мирної змагальності суб'єктів, уведеної в межі гуманістичних норм, яка передбачає рівнозначність ціннісних статусів сторін і проголошує слово провідним засобом саморегуляції агональних відносин.

Отже, оптимальне мовлення є підґрунтям для здобуття риторичних результатів шкільної мовної освіти – і саме це є новим словом у колі проблематики шкільної риторики. Питання визначення психолого-педагогічних умов формування риторичної компетентності учнів ще потребує розв'язання.

Мета статті – дослідження потенціалу емоційно-вольової сфери особистості в колі проблематики шкільної риторики та формування риторичної компетентності учнів основної школи.

Емоційна сфера особистості в психології відноситься до психічних процесів і виконує, на думку О. Леонт'єва, «життєво капітальну» функцію: «Спілкування, творчість, просто пізнання, навіть запам'ятовування постійно отримують своє регулювання ... у формі емоційних процесів, що виникають» [7, с. 461]. За висловом С. Рубінштейна, емоційна сфера є «вираженням в усвідомленому переживанні відношення людини до світу» [11, с. 546]. У структурі особистості емоційна сфера нерозривно пов'язана з усіма психічними процесами та іншими складовими. Емоції й почуття, як зазначає Л. Виготський, виникають у процесі діяльності й впливають на вироблення в людини життєво необхідних навичок [3, с. 431]; більше того, за словами С. Рубінштейна, якість емоції обумовлюється співвідношенням між метою й результатами діяльності [11, с. 520–521]. У психологічній спадщині О. Леонт'єва знаходимо думки з цього приводу. Психолог, зокрема, зазначає, що емоції напряму пов'язані з мотивами людини і її загальною мотивацією: «Емоції в актуальній ситуації відображають адекватність-неадекватність ситуації діяльності щодо її мотивів, мотивації» [7, с. 474]. У контексті дослідження потенціалу емоційної сфери варто дослідити сутність понять «емоції» й «почуття».

Емоції – це стани, «пов'язані з оцінкою значення для індивіда діючих на нього факторів, що виражаються у формі безпосередніх переживань задоволення або незадоволення його актуальних потреб» [4, с. 609]; це, на думку Д. Узнадзе, душевні стани, що цілком заповнюють наші переживання й підкорюють собі все інше душевне життя [15, с. 93]. С. Рубінштейн зазначає, що емоції людини як єдність емоційного й інтелектуального «виражають стан суб'єкта і його відношення до об'єкта» [11, с. 513]. На підставі критеріїв «задоволення чи незадоволення» та «збудження або заспокоєння» в психології виділяють такі емоції: інтерес, радість, здивування, смуток, сором, страх, відразу, презирство, ніжність, безпомічність, покору, гордість, силу, упертість, апатію [6, с. 126–127; 7, с. 329–331; 15, с. 101–102] – і класифікують їх за ознаками часу (сьогодення, спрямовані в минуле, спрямовані в майбутнє) й об'єктивної обставини (емоції стану; спрямовані на себе; спрямовані на інших).

На відміну від емоцій, які є ситуативними утвореннями, оскільки виникають залежно від ситуації, почуття як особлива форма узагальнення емоцій – це предметні утворення. Предметом почуттів, на думку О. Леонт'єва, може бути людина, абстрактний об'єкт, ідеал, а також їх символічні «замісники» з різним ступенем узагальнення [7, с. 478]. Якщо емоції – це цілісні суб'єктивні переживання, то почуття – це переживання об'єктивні, що мають специфічний характер (характеристики об'єктивних обставин) [15, с. 93]. Отже, почуття – «одна з основних форм переживання свого ставлення до предметів і явищ дійсності, – емоційні переживання, у яких відбивається стійке ставлення індивіда до певних предметів або процесів зовнішнього світу» [4, с. 594].

Не маючи на меті в межах цього дослідження аналізувати всі аспекти емоційної сфери особистості, зауважимо: почуття й емоції відзначаються індивідуальним характером, спрямованістю, полярністю, амбівалентністю, окрім того, наявні емоції можуть слугувати поштовхом для виникнення почуттів, а почуття можуть переходити в емоції.

У контексті формування риторичної компетентності особливо важливо наголосити на зв'язку почуттів та емоцій із другою сигнальною системою людини. За висновками О. Леонт'єва, емоції передаються від людини до людини – виникає комунікація емоцій у процесі спілкування; людина в процесі оволодіння мовою спілкування оволодіває й мовою передачі емоцій, яка становить виражальний (інтонаційний, мімічний) компонент мовлення [7, с. 471]. На думку психолога, урахування в процесі спілкування емоційного стану співрозмовника слугує запорукою синтонності спілкування. Так картина повсякденного досвіду доповнюється та збагачується емоційним досвідом [7, с. 472–473]. З іншого боку, саме в процесі комунікації, уважає В. Крисько, особистість навчається передавати свій емоційний досвід і цілеспрямовано управляти своїми емоціями [6, с. 125]. На користь безпосереднього зв'язку емоційної сфери з другою сигнальною системою людини (зокрема, із невербальним компонентом мов-

лення) слугує теза С. Рубінштейна: «Ми часто-густо робимо той чи інший виразний рух саме тому, що, як ми знаємо, він має певне значення для інших. Вираження й вплив взаємопов'язані та взаємообумовлені. Здобуваючи своє значення із спілкування, наші виразні рухи є засобом спілкування. Вони певною мірою замінюють мовлення» [11, с. 541–542].

Формування риторичної компетентності учнів відбувається в процесі навчання української мови, і вчитель-словесник зобов'язаний формулювати розвивальні цілі цього процесу. Щодо розвитку емоційної сфери, педагогові з-поміж іншого варто ставити за мету формування в школярів такої емоції, як емпатія («осягнення емоційного стану, проникнення, вчування в переживання іншої людини; здатність індивіда до паралельного переживання тих емоцій, що виникають в іншого індивіда в ході спілкування з ним» [4, с. 610]), та вищих почуттів (моральних, інтелектуальних, естетичних, праксичних) [6, с. 126; 8, с. 336–337; 9, с. 100; 14, с. 61–62; 15, с. 99]. Зазначені емоції й почуття мають соціальне значення й пов'язані з формуванням низки риторичних умінь (наприклад, уміння розуміти позицію партнера по спілкуванню, уміння оцінювати ефективність мовлення, рівень впливу на аудиторію) та окремих компонентів риторичної компетентності (наприклад, субкомпетентності впливовості мовленнєвого акту, морально-етичної (соціокультурної) субкомпетентності). Саме ці емоції й почуття є запорукою реалізації й агональної взаємодії, і гармонізуючого діалогу – діалогу, за допомогою якого може бути встановлена гармонія між учасниками мовлення («Гармонія¹ (у 3-му зн.) – поєднання, злагожденість, взаємна відповідність якостей (предметів, явищ, частин цілого)» [12, с. 33]).

Як і емоційну, вольову сферу особистості в психології тлумачать як психічний процес. Воля – «аспект свідомості, її діяльнісне й регульовальне начало, покликане створити зусилля й утримувати його так довго, як треба; здатність людини досягати поставлених цілей в умовах подолання перешкод, що виявляється в самодетермінації й саморегуляції своєї діяльності та різних психічних процесів» [4, с. 63].

На підставі аналізу психологічних праць Б. Ананьєва, Л. Виготського, Л. Грімака, В. Криська, О. Леонтьєва, О. Радугіна, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе можемо виокремити найважливіші параметри вольової сфери особистості як психічного процесу:

- воля спрямована в майбутнє, це перспективний акт;
- у процесі вольових дій відбувається об'єктивація власного Я;
- воля неможлива без активності суб'єкта;
- предметом волі може бути лише посилення для виконання дія;
- будь-яка вольова дія є усвідомленою, планомірною, цілеспрямованою, особливим чином мотивованою, обумовленою установками та потребами особистості;
- в основі вольових процесів лежать уявні ситуації як продукти осмислення;
- вольову регуляцію поведінки пов'язують із особливим емоційним станом – вольовим зусиллям.

Психологи виділяють таку структуру (фази, етапи) вольового акту (вольової дії, вольового процесу): 1) виникнення спонукання, прагнення (потягу, бажання), відмінного від актуальної потреби суб'єкта; 2) боротьба мотивів, обмірковування мети, власного вибору; 3) осмислення способів і засобів досягнення потенційних цілей; 4) визначення усвідомленої мети, акт вибору, прийняття рішення; 5) виконання прийнятих рішень і намірів [6, с. 132; 8, с. 355–356; 15, с. 130]. У якості ключового визначають етап вибору та прийняття рішення.

Педагогові будь-якої спеціалізації варто пам'ятати, що «поява волі нерозривно пов'язана зі становленням індивіда як суб'єкта, здатного до самовизначення» [11, с. 566], – отже, зі становленням особистості, яка, за О. Леонтьєвим, є соціально мотивованою. Психолог розрізняє мотиви особистості: предметним об'єктивним мотивом вважає об'єктивну необхідність, яка примушує виконувати відповідну дію; вимогу людини, яка вступає в діяльність, називає соціальним мотивом [7, с. 485]. Саме соціальні мотиви відіграють визначальну роль у вольових процесах, коли людина завдяки внутрішньому мовленню ніби звертається до себе [2, с. 465]. Саме так завдяки об'єктивації власного Я, рефлексії власних мотивів, мовленнєвій команді собі (соціальному мотивуванню й екстеріоризації процесу) здійснюється вольовий акт, у результаті чого, на думку Д. Узнадзе, у суб'єкта виникає переживання «я можу» – відбувається перетворення суб'єкта [15, с. 134]. З іншого боку, сама вольова дія, за твердженням Л. Грімака, є кінцевим результатом складної «обробки самого себе», результатом спілкування із собою. Автокомунікація, як зауважив психолог, «передумова до вольового, логічного вчинку» [5, с. 177].

Перетворення (становлення, формування) в учнях як суб'єктах навчально-виховного процесу відбувається і в процесі здобуття освіти, що в підсумку й поєднує педагогіку та психологію. Стосовно ж волі зазначимо: у педагогічному процесі варто цілеспрямовано докладати зусиль щодо розвитку волі й вольових якостей школярів, пам'ятаючи висновок Л. Виготського: «Воля розвивається, вона є продукт культурного розвитку дитини» [3, с. 289].

Теза про перетворення суб'єкта вольової дії в результаті прийняття рішення слугує на користь тенденції розглядати емоційні та вольові психічні процеси комплексно – як емоційно-вольову сферу, що

останнім часом часто спостерігається в багатьох наукових дослідженнях. На підтвердження подібного підходу можна навести думку С. Рубінштейна, що витoki волі й емоцій спільні – у потребах: «... оскільки ми усвідомлюємо предмет, від якого залежить задоволення нашої потреби, у нас з'являється спрямоване на нього бажання; оскільки ми випробовуємо саму цю залежність у задоволенні або незадоволенні, яку предмет нам заподіює, у нас формується стосовно нього те чи інше почуття» [11, с. 514]. Психолог виокремлює велику за життєвим значенням проблему здатності людини належним чином направляти емоції, чого можна досягнути лише завдяки вольовим зусиллям [11, с. 561]. Аналогічно, О. Леонтьєв висловлює тезу про те, що не лише почуття й емоції, а навіть афекти «можуть ставати й реально стають об'єктами управління», і закликає: «учіться володарювати над собою» [7, с. 468].

Результатом цілеспрямованого розвитку волі є вищі вольові якості: рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, здатність до самоконтролю й саморегуляції, здатність здійснювати вибір, принципівість, ініціативність, витримка, організованість, дисциплінованість, сміливість, здатність відрізнити суспільне й особисте тощо. Усі зазначені якості особистості знаходять своє відображення у результатах шкільної риторичної освіти – риторичних умінь і компонентах риторичної компетентності.

На окрему увагу в контексті шкільної риторики заслуговує відповідальність (у літературі використовують поняття «почуття відповідальності»), оскільки ця якість безпосередньо пов'язана з риторичними результатами шкільної мовної освіти (ми виділяємо риторичне вміння – відповідальність за слово як мовленнєвий вчинок). Відповідальність як результат розвитку емоційно-вольової сфери в процесі становлення особистості – «це усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками; реалізований у різних формах контроль над діяльністю суб'єкта з позиції виконання ним прийнятих норм і правил» [4, с. 298].

У психології й педагогіці життєтворчості відповідальність особистості класифікують і структурують таким чином:

- завчасна відповідальність (визначення власних можливостей (що я можу) → визначення своєї ролі (хто я; як діяти) → усвідомлення обов'язку → здійснення діяльності);
- наступна відповідальність (виникнення попередньо обдуманого наміру → усвідомлення можливих наслідків діяльності → здійснення діяльності → відповідальність за наслідки діяльності).

Ядром і рушійною силою почуття відповідальності є сумніння, що в першому випадку, на думку науковців, закликає, а в другому – докоряє [10]. Варто зазначити, що сумніння й совість є навіть не синонімами, а номінальними означеннями, оскільки згідно зі Словником української мови ці слова тотожні за лексичним значенням («Усвідомлення і почуття власної відповідальності за свою поведінку, свої вчинки перед самим собою, людьми, суспільством; моральні принципи, погляди, переконання» [13, с. 435, 838]).

Екстраполяція смислів і сутності відповідальності як вольової якості на проблематику шкільної риторичної освіти дозволяє окреслити напрями комплексної роботи вчителя-словесника: 1) розробка системних засобів і способів щодо розвитку емоційно-вольової сфери й одночасно розвитку мовлення учнів; 2) застосування структури відповідальності до процесу формування комунікативних і риторичних умінь школярів (формувати вміння активної рефлексії власного мовлення, власних здібностей, умінь визначати свою роль у мовленнєвій діяльності; виховувати усвідомлення суспільної ролі мовлення й себе як суспільної істоти; формувати вміння планувати мовлення й свою мовленнєву поведінку, прогнозувати результати мовленнєвих дій, свою моральну позицію як комуніканта тощо).

Безумовно, завчасна відповідальність – вищий рівень розвитку цієї вольової якості. Однак якщо в ході цілеспрямованої педагогічної діяльності з розвитку вольової сфери в учнів буде сформована наступна відповідальність, керована сумнінням, що докоряє, то й це варто сприймати як позитивний результат: відповідальна особистість, що має сумніння, без сумніву, виявлятиме цю якість у будь-якій діяльності, зокрема й у комунікативній і риторичній.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновки:

Розвиток емоційно-вольової сфери учнів основної школи має надзвичайно потужний потенціал і в процесі навчання мови, і в мовленнєвому розвитку школярів, і у формуванні в них риторичних умінь і риторичної компетентності. Симетрично, закріплені в практиці суспільної поведінки комунікативні якості особистості, що безпосередньо впливають на характероутворення, за твердженням Б. Ананьєва, стають внутрішньою підставою для розвитку інтелектуальних, вольових, емоційно-мотиваційних якостей і властивостей [1, с. 266].

Результатом розвитку емоційно-вольової сфери учнів мають стати розвинена емоційність, емпатія, вищі почуття (моральні, інтелектуальні, естетичні, прaxичні), вольові якості особистості (рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, здатність до самоконтролю й саморегуляції, здатність здійснювати вибір, принципівість, ініціативність, витримка, організованість, дисциплінованість, сміливість тощо). Завдання вчителя-словесника – використати потенціал емоційно-вольової сфери в процесі формування риторичних результатів шкільної мовної освіти.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні психолого-педагогічних умов формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – Под ред. А. А. Бодалева. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – Под ред. В. В. Давыдова. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с., ил.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – Под ред. А. М. Матюшкина. – Т. 3. Проблемы развития психики. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с., ил.
4. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 622 с.
5. Гримак Л. П. Общение с собой : начала психологии активности / Л. П. Гримак. – Изд. 3-е. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 336 с.
6. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах : [пособие] / В. Г. Крысько. – Минск : Харвест, 1999. – 384 с.
7. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 511 с.
8. Основи загальної психології : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. III-IV рівня акредитації / О. В. Положенко, Л. М. Омельченко, С. В. Яшник та ін. – [У 2-х т.]. – К. : НУБіП, 2009. – Т. I. – 322 с.
9. Психология и педагогика : учеб. пособ. для вузов / Сост. и отв. ред. А. А. Радугин; Науч. ред. Е. А. Кротков. – М. : Центр, 2002. – 256 с.
10. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / За наук. ред. Єрмаков І. Г. – К. : [б.в.], 1996. – 792 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
12. Словник української мови : [в 11 томах] / ред. кол. ; І. К. Білодід (голова). – К. : Наукова думка, 1971. – Том II. – 552 с.
13. Словник української мови : [в 11 томах] / ред. кол. ; І. К. Білодід (голова). – К. : Наукова думка, 1978. – Том IX. – 916 с.
14. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учеб. пособ. для вузов. / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
15. Узнадзе Д. Н. Общая психология : [учебник] / Д. Н. Узнадзе. – [Пер. с грузин. Е. Ш. Чомахидзе] ; Под ред. И. В. Имедадзе. – М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.

УДК 811.161.2'38

Олексієвець Л. С.

ЄДНІСТЬ СЛОВНИКОВО-СЕМАНТИЧНОГО Й СЛОВНИКОВО-ОРФОГРАФІЧНОГО НАПРЯМІВ У РОБОТІ З ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ

У статті досліджено теоретичні та практичні аспекти проблеми розширення словникового запасу учнів у процесі вивченні рідної мови.

Ключові слова: семантика слова, активний словник, лексичне значення слова, орфографія, етимологія слова, зміст слова.

В статье исследованы теоретические и практические аспекты проблемы расширения словарного запаса учеников при изучении родного языка.

Ключевые слова: семантика слова, активный словарь, лексическое значение слова, орфография, этимология слова, содержание слова.

This article explores the theoretical and practical aspects of the problem of expanding student's vocabulary while studying the native language.

Keywords: semantics of the word, active vocabulary, lexical meaning, spelling, etymology of the word, the meaning of the word.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти серед завдань освітньої галузі «Мова і література» в основній школі названо «виховання відчуття краси і виразності рідного слова» [2, с. 77]. Своєю чергою зміст мовного компонента передбачає, що українська мова «розширює та активізує словниковий запас учнів з урахуванням тих груп слів, усталених висловів, що відображають реальне життя народу, мову якого вивчають, особливості його життєвого досвіду, історії, культури» [2, с. 77], а серед вимог соціокультурної лінії визначено формування вмінь «пояснювати значення слів, найуживаніших усталених виразів, помічати і пояснювати слова і вирази» [2, с. 79]. Разом із тим розвиток мислення і мовлення дитини прямо пропорційно залежить від її словникового запасу.

Однак спостереження свідчать, що усні відповіді і письмові роботи учнів не відповідають сучасним вимогам. Труднощі виникають здебільшого через недостатність словникового запасу, нерозуміння семантики слова, лексико-стилістичних особливостей його використання у зв'язному мовленні. Саме тому роботі зі словом треба приділяти особливу увагу в процесі навчання української мови.

Як показує аналіз науково-методичної літератури, розуміння терміна «словникова робота» досить варіативне в лінгводидактиці. Словникову роботу дослідники називають системою, засобом, методом навчання, систематичною навчально-виховною роботою, комплексом методів і навіть сферою методики. Здебільшого під нею розуміють словниково-граматичну і словниково-орфографічну роботу Н. Бублеєва, П. Іванов, С. Іванов та ін. У зв'язку з орфографією словникову роботу розглядають Г. Азанова, Е. Виноградова, В. Каверина. На текстуальній основі через поняття ключових (опорних) слів словникову роботу досліджують А. Устінов, Н. Черноусова. На психологічні умови організації словникової роботи звертають увагу Н. Бондаренко, І. Бугайова, М. Бурлаков. Приділяють увагу і лексико-семантичному аспектові словникової роботи, зокрема збагаченню словника учнів шляхом визначення тематичних і лексико-семантичних груп (А. Семіна, В. Яковлева, О. Мінухіна та ін.). З урахуванням комунікативного підходу до навчання мови розглядає словникову роботу Н. Бондаренко. На думку науковця, словникова робота – «це копітка робота зі словом і над словом, починаючи від його сприймання на слух, відтворення через з'ясування основних властивих йому значень, граматичних ознак, взаємозв'язків з іншими елементами мовної системи, особливостями сполучуваності та правопису до правильного вживання у мовленні» [4, с. 175].

Отже, огляд лінгводидактичних джерел дозволяє стверджувати, що в науково-методичній літературі можна спостерігати розуміння словникової роботи у вузькому і широкому значеннях. У вузькому розумінні словникову роботу пов'язують із орфографічною роботою (роботою над правописом слів із традиційним написанням). У широкому значенні словниковою вважають будь-яку роботу зі словом із метою адекватного його використання в чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

Мета статті – розглянути теоретичні та практичні аспекти проблеми розширення словникового запасу учнів під час вивчення рідної мови.

У методиці розрізняють словниково-семантичний і словниково-орфографічний напрями словникової роботи. Ми ж розглядаємо її як єдність цих двох видів. На уроці нас цікавлять не тільки властиво словникові слова, незнайомі учням, але й звичайні наші рідні слова.

Об'єднавши словниково-семантичний і словниково-орфографічний напрями, пов'язані відповідно зі збагаченням словникового запасу й формуванням навичок правопису, на уроках розглядають слово одночасно в чотирьох аспектах: *орфоепічному, лексико-семантичному, орфографічному, синтаксичному*.

Розвиток активного словника учнів припускає з'ясування лексичного значення слова. Нерозуміння змісту слів і невміння вживати їх у мовленні негативним чином позначається на успішності навчання дітей і на їхньому мовленнєвому розвитку. Методикою розроблено чимало прийомів пояснення дітям значення незрозумілих слів. Іноді лексичне значення слів закладено в контексті, і в цих випадках діти можуть зрозуміти зміст слова самостійно, без спеціальних роз'яснень. Для слів із предметним значенням краще запропонувати наочне пояснення, показавши або сам предмет, або його зображення на малюнку, на слайді, у навчальному фільмі. Коли наочне пояснення недоступне, можна розкрити зміст слова шляхом короткого словесного тлумачення.

Можливе застосування таких способів визначення:

- а) шляхом добору до нього синонімів (*смарагдовий – яскраво-зелений*);
- б) шляхом перерахувань предметів (ознак, дій), спільну групу яких називають певним словом (*комахи – це метелики, жуки, мурахи*);
- в) описовим способом (*адресат – той, кому надсилають лист, телеграму*);
- г) шляхом родо-видового визначення (*комора – будинок, будівля для зберігання зерна*).

Слово не може бути засвоєне без уживання його в мовленні, і головне – це вчити дітей правильному й точному вживанню слова.

Словниково-орфографічні заняття не можна зводити лише до завчання правопису слів із неперевірними орфограмами й нескінченному тренуванню їх написання. Словниково-орфографічні вправи будуть ефективними й забезпечать міцне засвоєння дітьми правопису слів тільки тоді, якщо застосовувати різноманітні прийоми вивчення й закріплення їх і систематично перевіряти вміння учнів безпомилково писати вивчені ними слова з неперевірними орфограмами. Найкращий варіант – давати завдання, які спрямовані в комплексі на засвоєння орфографії, нормативну вимову, правильну побудову граматичних категорій, активізацію дитячого словника і на розвиток зв'язного мовлення. У цьому випадку доцільно запропонувати учням такі завдання:

- різні види роботи з орфографічним словником;
- добір до досліджуваного слова однокореневих, а також утворення від слів із неперевірним написанням нових слів за допомогою префіксів і суфіксів. Це не лише допомагає уникнути помилок під час написання, але й значно розширює лексикон дитини.
- розбір слова за складами, що призводить до усвідомлення учнями морфологічної структури слова. У процесі цієї роботи школярі осмислюють значення кожної морфеми у слові. Так, виділення кореня дозволяє глибше зрозуміти основне значення слова, оскільки корінь містить головний внутрішній зміст слова.
- добір до досліджуваного слова синонімів і антонімів, які допомагають нам передати свою думку виразно, яскраво, чітко;
- дослідження етимології слова. Часто етимологія слова допомагає учням зрозуміти, чому саме так ми пишемо слово. Крім того, з'ясування походження слова дуже привабливе для дітей будь-якого віку;
- різні види роботи з фразеологічними виразами, загадками й уривками з віршів; розгадування кросвордів;

- складання з досліджуваним словом словосполучень і речень, а з групою слів – міні-оповідання;

Під час навчання дітей правопису необхідно обов'язково використовувати орфографічний словник, причому не тільки маленький, уміщений, як правило, наприкінці підручника, але й спеціальне видання для школярів, і саморобний словничок із власними ілюстраціями. Щоб раціонально й ефективно використовувати словник, учневі необхідно знати принципи його побудови, лексичний склад і структуру.

Із вправ, пов'язаних із використанням словника, варто відзначити такі:

- усні вправи на пошук у словничку слів, названих учителем, з метою знайти в них складну орфограму;
- виписування зі словника слів за певними значеннями, граматичними й іншими ознаками (за темою «тварини», «ввічливі слова» та ін.; прислівники: швидко, раптом; прикметники: гарний, шановний; слова з трьох складів: малини і т.д.);
- списування слів із пропущеними буквами з завданням перевірити написання за словником. Пропуск букв-орфограм мобілізує увагу учнів, а звертання до орфографічного словника сприяє закріпленню правильного зорового образу слова.
- вправляння в складанні словосполучень і речень зі словами із словника.

Постійне звертання до словника сприяє створенню цінної навички швидко схоплювати й запам'ятовувати правильне написання слів.

Робота над змістом слова починається з його лексичного значення, тобто з його семантизації. Для цього використовують два основні прийоми:

- *вказівку на рід і видову ознаку;*
- *звертання до лексичного значення вихідного слова й значення словотворчої морфеми.*

Вибір основного прийому семантизації визначений структурою слова. Якщо слово непохідне (наприклад, сосна, танути, короткий), то використовують перший прийом, якщо ж слово похідне (наприклад, футболіст, житній, зеленіти), то доречне звертання до другого прийому. Елементи цих двох прийомів можуть поєднуватися.

Наприклад, у визначенні «таловина – місце, де протанув сніг, і відкрилася земля» за допомогою першого прийому можна пояснити розташування – «місце, де від снігу відкрилася земля», другий прийом розкриває тісний зв'язок із вихідним словом (таловина – протанути). Крім основних прийомів семантизації, застосовують і низку додаткових, у тому числі названих вище (зіставлення невідомого слова з відомим – синонімом (жовтогарячий – апельсиновий) або антонімом (вигадливий – простий); використання наочності, яке полягає в показі малюнка, схеми або самого предмета; контекст (словесне оточення), що дає або загальне уявлення про лексичне значення слова (рибалки вийшли в море на лов тунця, тобто якоїсь морської риби), або уточнює значення слова (листок дерева); добір однокорених слів і добір слів на зазначену тему для уточнення лексичного значення тлумаченого слова; звертання до етимології слова).

Вибір додаткових прийомів семантизації незнайомого слова залежить від типу його лексичного значення. Так, для слів із конкретним значенням доцільно використовувати наочність, а для слів із абстрактним значенням – контекст. І в тому, і в іншому випадку корисний добір однокорених слів на ту саму значеннєву тему. Зіставлення невідомого слова з відомим можливе, якщо в нього є синоніми й антоніми.

З'ясувавши семантику слова, неодмінно відзначимо його однозначність або багатозначність, доберемо близькі за значенням слова й тільки після знайомства з вимовою та семантикою переходимо до засвоєння орфографії аналізованого слова. Адже практично завжди звучання таких слів не збігається з написанням. Тому, знаючи, як слово правильно вимовляти, ми починаємо вчитися його писати: на дошці чітко й акуратно пишемо слово, виділяємо орфограми, ставимо наголос. Робота над орфографією починається з проказування по складах. Як відомо, знайомство з новим видом орфограм починається з організації сприйняття нових знань. Сприйняття як етап пояснення на уроці орфографії повинне бути трикомпонентним:

- 1) на основі повторення видів орфограм, що мають риси подібності з досліджуваною на уроці орфограмою;
- 2) зорове;
- 3) понятійне.

Наступним етапом є усвідомлення й запам'ятовування орфограми. Далі оперуємо словом як органічною частиною контексту, тобто залучаємо його у словосполучення й речення. Але цим робота над освоєнням слова не завершується. Важливим є добір синонімів, антонімів, більш точних слів для передачі власної думки, відповідних стилю висловлення, творчі завдання, словникові диктанти зі слів з однією орфограмою, з різними орфограмами, блоками орфограм; орфографічний розбір; тренувальні вправи, які підвищують загальну грамотність учнів; робота над помилками, орфографічний диктант – це теж робота зі словом.

Краще засвоїти семантику й орфографію незнайомого слова дозволяє етимологічна довідка. Як правило, етимологічні довідки дає вчитель. Цей прийом формує інтерес до слова, до мови, до його історії.

Процес збагачення словникового запасу учнів може бути успішним лише за умови систематичної й цілеспрямованої роботи на основі виробленої системи вправ і завдань.

Збагачуючи свій словниковий запас, учні не просто оволодівають великим запасом слів і виразів, а й мають змогу, по-перше, зрозуміти образність, красу пропонованих для аналізу текстів; по-друге, глибше усвідомлювати те, що хотів донести автор до серця кожного читача; по-третє, робити власні висловлювання більш точними, логічними, образними, бо така діяльність «виховує не лише правильно, а й доречно, з урахуванням вимог контексту, застосовувати мовні явища у мовленні» [6, с. 192].

Слово є центральною одиницею мови. Воно не тільки несе різноманітну семантичну інформацію, але й, займаючи місце в реченні, комунікативній одиниці, забезпечує мовленнєве спілкування людей. Лексикон сучасного школяра поповнюється за рахунок навколишнього життя й засобів масової інформації. Далеко не кожне слово з пасивного запасу переходить в активний словниковий запас, і це перешкоджає розв'язанню комунікативних завдань. Що багатший словниковий запас людини, то точніше, яскравіше, виразніше буде її мовлення, то швидше вона досягне мети, яку ставить, починаючи спілкування.

Література:

1. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови / О. М. Біляєв. – К. : Академія, 2004. – С. 5–46.
2. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови / Т. К. Донченко. – К. : Освіта, 1995. – С. 22–47.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [за ред. М. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2010. – 400 с.
4. Плиско К. М. Принципи, форми і методи навчання української мови / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
5. Сербенська О. Викладання української мови в контексті сучасних вимог / О. Сербенська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 4. – С. 120–125.
6. Симоненко Т. Нові форми проведення уроків з мови / Т. Симоненко // Дивослово. – 1998. – № 5. – С. 23–24.

УДК 811.161.2:371.3

Терп'як О. П.

АНАЛІЗ ПРОГРАМ ДЛЯ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЧАСТИНА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ЛІЦЕЙСТІВ ГУМАНІТАРНИХ КЛАСІВ

У статті проаналізовано програми для поглибленого вивчення української мови, розглянуто вимоги щодо реалізації мовленнєвої змістової лінії у класах філологічного профілю. З'ясовано вагому роль вправ для вдосконалення культури й розвитку зв'язного мовлення ліцейстів гуманітарних класів. Описано місце й значення запропонованих різноманітних творчих завдань і вправ у процесі формування креативного писемного мовлення ліцейстів.

Ключові слова: програма, поглиблене вивчення української мови, креативне писемне мовлення, види вправ, творче завдання.

В статье рассмотрены и проанализированы программы для углубленного изучения украинского языка, отмечено, что все авторы предлагают достаточно упражнений для усовершенствования культуры и развития связной речи. В каждой программе предложены разнообразные творческие задания, например: произведение-миниатюра, перевод с изменением лица пересказчика, произведения-рассуждения, эссе, зарисовки, пейзажные портреты и много других.

Ключевые слова: программа, углубленное изучение украинского языка, креативная письменная речь, виды упражнений.

The article analyzes and describes the programmes for extensive learning of Ukrainian language. It is mentioned that all the authors propose a great number of exercises for developing and improving pupils' cultural level and speaking skills. Every programme includes different creative tasks, such as miniature composition, composition-pondering, essay, retelling when the person of narrator is changed, sketches, scenery portraits and others.

Key words: programme, extensive learning of Ukrainian language, creative writing, types of exercises, creative task.

Останні суспільно-політичні події в Україні довели, що наше молоде покоління виховане в найкращих освітніх традиціях, де пропагують любов до мови, рідної землі, нашої історії. Адже саме молоді люди вперше вийшли на Майдан і не побоялися висловити свої думки вголос. І сьогодні громадянська позиція як ніколи чітка і зрозуміла: суспільство буде боротися за справедливість, протистояти агресору, брати активну участь у творенні спільного майбутнього. Кожен із нас усвідомлює важливість тої справи, якою займається. Ми бачимо, наскільки важливо виховати національно свідомих громадян України, здатних чітко й аргументовано відстоювати свою позицію, грамотно будувати власні висловлювання. Тому сьогодні однією з важливих проблем розвитку мовлення особистості ми вважаємо проблему формування креативного писемного мовлення. Учені-лінгвісти довели, що писемне мовлення учня є результатом вивчення всього курсу української мови. Адже, щоб створити власне висловлювання необхідно не лише дібрати відповідні лексеми, але й грамотно їх укласти у зв'язний текст. Ми переконані, що курс поглибленого вивчення української мови дає можливість засвоїти державну мову на високому рівні й творити україномовне середовище у всіх сферах суспільного життя. Питанню поглибленого вивчення української мови в гімназіях, ліцеях, коледжах і класах гуманітарного профілю були присвячені наукові розвідки О. Біляєва, О. Горошкіної, Т. Донченко, В. Дороз, С. Карамана, Л. Мацько, Л. Скуратівського, О. Семеног, М. Плющ, В. Тихоші, Г. Шелехової та інших. Учені (В. Горяний., О. Горошкіна., М. Ілляшенко, О. Караман, С. Караман, С. Обийкіна, М. Плющ, В. Тихоша та ін.) укладають програми, підручники, посібники для поглибленого вивчення української мови.

Мета нашого наукового повідомлення полягає в аналізі програм для поглибленого вивчення української мови. Ставимо завдання: дослідити основні програми, з'ясувати, які види робіт із зв'язного мовлення передбачають і пропонують автори. Обрана тема є частиною дослідження практики процесу формування креативного писемного мовлення у ліцейстів гуманітарних класів.

Однією з перших, затверджених Міністерством освіти після 1989 р., стала Програма для шкіл (класів) із поглибленим вивченням української мови, ліцеїв і гімназій гуманітарного профілю 8-11 класи, яку підготувала В. Тихоша.

Автор у цій програмі відвела чимало місця для вдосконалення культури й розвитку зв'язного мовлення. Було доповнено перелік видів робіт (переказів, творів, ділових паперів), що сприяли формуванню вмінь складати усні й письмові висловлювання в різних стилях.

Згодом автор удосконалила попередній варіант, в основу Програми для шкіл (класів) із поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю «Рідна мова» 8 – 11 класи (2004 р.) було покладено положення освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Проте вона значно поширилася розділами із загального мовознавства, зокрема передбачено ознайомлення старшокласників з поняттями української національної мови, відомостями про писемну й усну форму літературної мови, колоритно-стильовими різновидами мовлення, поглядами на культуру мовлення видатних учених, громадських діячів, письменників та ін. [5, с. 6]. Це сприяє усвідомленню природи й суті мови як суспільного явища та позитивно позначається на національно-патріотичному вихованні ліцеїстів.

Указана програма побудована з урахуванням принципів єдності навчання, виховання й розвитку, гуманізації і демократизації освіти, її зміст диференційовано на чотири взаємопов'язані змістові лінії: мовну, мовленнєву, соціокультурну й діяльнісну.

Мовна змістова лінія включає основні розділи науки про мову, які потрібно засвоїти учням для подальшого вдосконалення усного й писемного мовлення. Якщо у 8–9-х класах передбачено поглиблене вивчення синтаксису української мови, то в 10 – 11-х класах – поглиблення й розширення знань із розділів, вивчених у 5 – 9-х класах, на основі граматичної стилістики.

Лінгвістичний матеріал вивчають укрупненими блоками, багато місця відведено питанням культури мовлення та розвитку зв'язного мовлення, зокрема аудіюванню, читанню, обговоренню морально-етичних, естетичних, світоглядних, історико-культурних проблем, організації дискусій, ситуативних діалогів, написанню творчих робіт різного характеру.

Мовленнєва змістова лінія передбачає роботу над формуванням в учнів сприйняття усного й писемного мовлення, відтворення та самостійної побудови висловлювань різних жанрів і форм. Домінування комунікативного лінгводидактичного принципу навчання рідної мови є однією з умов формування мовленнєвої компетенції ліцеїстів. Опанування мовленнєвою діяльністю можливе лише у процесі мовлення, тому автор програми передбачила практичне ознайомлення учнів із чотирма видами мовленнєвої діяльності: глобальним, детальним, критичним аудіюванням; ознайомлювальним, вивчальним, вибіркоким читанням і розширила перелік видів робіт – усні та письмові перекази й твори різного стилю і жанру, які відіграють важливу роль у формуванні комунікативних умінь учнів. Так, у 10 класі автор пропонує такі види робіт писемного характеру, як перекази (усні й письмові) із творчим завданням, твори (усний і письмовий) про тему та ідейний зміст літературного твору. В 11-му класі програма передбачає написання ліцеїстами творчого переказу з продовженням, докладного творчого переказу з деталізацією викладеного за самостійним домислом, творів (за складеним планом): твір на морально-етичну тему за матеріалом двох і більше художніх творів та твір у науковому чи публіцистичному стилі з широким узагальненням.

Значну увагу В. Тихоша приділила роботі над науковим і публіцистичним стилями: випускники ліцеїв і гімназій повинні добре володіти вмінням і навичками складати конспекти, анотації, рецензії, реферати, готувати й виголошувати доповіді на лінгвістичні, політичні, морально-етичні теми. У 10-му класі передбачено такі жанри писемного публіцистичного стилю, як нарис на матеріалі з життя школи, відгук про твір мистецтва (книгу, спектакль, кінофільм, картину). В 11-му класі В. Тихоша пропонує написання нарису на основі краєзнавчого матеріалу, твір у науковому чи публіцистичному стилі та доповідь і реферат на теми, пов'язані з вивчуваними предметами (із використанням науково-популярної літератури).

Автор вказує на те, що навчання спілкування служить система лексико- та граматико-стилістичних вправ, аналіз мовних засобів за жанром і стилем текстів, мовний експеримент, конструювання, редагування речень, текстів та інші види робіт, які закладені в нові підручники для шкіл (класів) із поглибленим вивченням мови, ліцеїв і гімназій. Такі вправи розвивають мовне чуття, уміння бачити (чути) незнайомі слова, виробляють практичні навички роботи зі словником та іншою довідковою літературою для з'ясування їх семантики і правопису.

У той же час укладають чимало авторських програм для поглибленого вивчення української мови. Одна з них – Програма з української мови для філологічних класів ліцею (Ілляшенко М., Обийкіна С.) [4]. У програмі передбачено реалізацію чотирьох взаємопов'язаних змістових ліній (лінгвістичної, комунікативної, культурологічної та діяльнісної). Автори одним із основних принципів навчання рідної мови називають функційно-комунікативний, який визначає зміст роботи над формуванням в учнів умінь сприймати усне й писемне мовлення, відтворювати і самостійно будувати висловлювання різних жанрів. Відомості зі стилістики включені у зміст комунікативної змістової лінії, також передбачено вивчення низки тем із загального мовознавства.

На вивчення української мови у філологічних групах ліцею передбачено 4 години на тиждень у 10 класі та 5 годин на тиждень в 11 класі. Програма побудована таким чином, що може використовуватися вчителем як календарний план. Автори чітко розподіляють кожне заняття за чотирма змістовими

лініями, вказують форму контролю й орієнтовний урок. Цікаво, що науковці відводять небагато спеціальних уроків для розвитку мовлення ліцеїстів, мовленнєва змістова лінія реалізовується на кожному занятті. Крім основних видів робіт, що сприяють розвитку мовлення ліцеїстів, автори вводять у програму такі: письмове висловлювання на тему, оповідання на обрану тему, твір-мініатюру.

Ще один проект програми з української мови для 10-11 класів гімназії гуманітарного профілю розроблений у дисертаційному дослідженні О. Горошкіної [1]. Автор зазначає, що курс української мови повинен ґрунтуватись на комунікативно-діяльнісному підході, що передбачає розвиток і вдосконалення в учнів усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письмо, аудіювання). О. Горошкіна зазначає, що необхідно включати культурологічний компонент, який відображає українознавство, а також мовні факти художньої літератури не лише як матеріал для різного типу вправ мовного аналізу, а і як засіб духовного й естетичного виховання.

Програма укладена з розрахунку 3 години на тиждень у 10 та 11 класах.

Цікаво, що автор подає інформацію про мову як засіб мислення і пізнання, розширивши цю проблему такими актуальними темами, як «Людина серед людей: аспект спілкування», «Слово як головний інструмент спілкування між людьми», «Вербальна поведінка людини як безпосередній вияв її внутрішньої вихованості і культури». Цінним є те, що автор під час ознайомлення з темою «Українська мова – національне надбання українського народу» поширює її матеріалом про місце української мови серед слов'янських, вказує на значну роль старослов'янської мови в розвитку української та говорить про сучасну мову як знакову систему, що розвивається.

Автор доповнює основний теоретичний матеріал курсу української мови в 10-му класі історичними довідками про чергування голосних і приголосних звуків, відомостями про фонетичну транскрипцію. До розділу «Орфоепія і культура мовлення» автор додає основні елементи риторики, наближує цю тему до повсякденного життя учнів темою «Ораторське мистецтво в житті сучасної людини», спостереженням над мовою акторів, вивченням скоромовок для розвитку фонетичного слуху. Розділ «Орфографія. Культура мовлення» поширений матеріалом про соціальну функцію орфографії, історією орфографічних реформ. До основних тем із лексикології додано спостереження над уживанням історизмів і неологізмів у творах письменників-земляків; шляхи поповнення словника: східнослов'янські, власне українські слова, старослов'янізми, їх основні ознаки та роль у літературному житті української поезії та прози.

Що ж стосується видів робіт із розвитку мовлення гімназистів, бачимо такі: перекази (за простим і складним планом) текстів різних стилів, стислий і докладний переказ (усний і письмовий) текстів художнього стилю з елементами літературного аналізу, переказ зі зміною особи оповідача; твори (за складним планом), твір-роздум на морально-етичну тему, твір на матеріалі художньої літератури; редагування власного та чужого переказу і твору; анотація, відгук на книгу, кінофільм, телепередачу; складання ділових документів, вільний і текстуальний конспект текстів наукового та публіцистичного стилів; підготовка й виголошення промов; підготовка запитань до інтерв'ю, репортаж; складання нарисів на краєзнавчому матеріалі, замітка; укладання пам'ятки «Мовленнєвий етикет», укладання тематичних словників «Народні промисли», «Словник ввічливості» та ін.

Відома програма для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) із поглибленим вивченням української мови 8–9 класи, яку підготувала команда відомих науковців – С. Караман, О. Караман, М. Плющ та В. Тихоша. Цю програму укладено відповідно до вимог Закону України «Про загальну середню освіту», Державного стандарту базової і повної середньої освіти, постанови Кабінету міністрів України від 16.11.2000 №1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», Концепції профільного навчання в старшій школі і скореговано зі змістом чинної програми для загальноосвітніх навчальних закладів [3].

Курс поглибленого вивчення української (рідної) мови, зазначають автори, зорієнтований на те, щоб закласти основу ґрунтовної лінгвістичної підготовки учнів і вдосконалити їхню мовну компетенцію.

У цій програмі враховано суспільні функції української мови, взято до уваги специфіку навчального предмета, що має виразні інтегративні функції, здатність справляти різнобічний навчальний, розвивальний і виховний впливи на учнів, сприяти формуванню особистості, готової до активної, творчої діяльності у всіх сферах життя демократичного суспільства, сучасні організаційні форми, методи й технології навчання української мови, визначено стратегічні напрями (змістові лінії: мовна, мовленнєва, соціокультурна, діяльнісна) та основоположні дидактичні принципи: взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку; демократизації і гуманізації; особистісної орієнтації; комунікативно-діяльнісний; органічного поєднання навчання мови й мовлення; здійснення поліфункціональності рідної мови у процесі навчання; практичної спрямованості навчання, які покладено в основу побудови змісту базових програм із української мови для учнів 8–9 класів.

Оскільки тема нашого дисертаційного дослідження зорієнтована на розвиток зв'язного мовлення ліцеїстів 10–11 класів, то детально зупинятися на аналізі цієї програми не будемо.

В умовах поступового переходу старшої школи на профільне навчання актуально звучить проблема якісного теоретичного розроблення та втілення в щоденну практику системи вивчення мови як профільного предмета. Л. Мацько, О. Семенов розробили програму з української мови для профільного навчання учнів 10–12 класів (філологічний напрям, профіль – українська філологія) з урахуванням положень Закону України «Про загальну середню освіту», Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, Концепції профільного навчання в старшій школі, Концепції мовної освіти 12-річної школи, Типового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів (філологічний напрям), програми «Українська мова. 5–12 клас» (2005 р.), Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти [2].

Викладання української мови у класах філологічного напрямку (профіль – українська філологія) спрямоване на вирішення комплексу завдань навчання, виховання й розвитку сучасної, конкурентоспроможної на ринку праці особистості.

Програма з української мови для профільного навчання учнів 10–12 класів (філологічний напрям, профіль – українська філологія) реалізує компетентнісний, функційно-діяльнісний та особистісно орієнтований підходи до навчання української мови старшокласників профільних класів, що відповідає сучасним суспільним запитам.

Мовленнєва (комунікативна) змістова лінія спрямована на формування й розвиток мовленнєво-мислительних здібностей та вмінь: формування умінь переконувати, спростовувати чужі аргументи, обґрунтовувати власну позицію з наведенням системи аргументів; відповідно до поставленої мети здійснювати цілеспрямований пошук інформації у джерелах різного типу і критично оцінювати її достовірність; робити висновки з прочитаного або почутого; аналізувати мову окремих персонажів, промови визначних діячів минулого й сучасності, особливості мови інформаційних відеороликів і відеосюжетів; володіти основними видами публічних виступів (висловлювання, монолог, дискусія, полеміка), проводити корекцію й редагування текстових зразків, конструювати виступи, діалоги і полілоги.

Діяльнісна змістова лінія спрямована на формування вмінь виконувати завдання на мовне вправління (різноманітні вправи, тести, написання статей, складання конспектів, анотацій, рецензій на усні й письмові тексти, інтерв'ю, нарисів, резюме, відгадування мовних загадок, ребусів, кросвордів, участь у мовних іграх, конструювання лінгвістичних задач тощо); творчі завдання (написання творів-описів, творів-міркувань, творів-медитацій, есе, замальовок, пейзажних портретів, оповідей у народно-розмовній манері, розповідей різного типу, переказів із творчим завданням; моделювати ситуації; виконувати проблемно-пошукові завдання; брати участь у рольових іграх, у роботі в групах, у парах; складати проекти різної тематики, що продукуються із застосуванням групових форм навчання; здійснювати самостійну пошукову роботу на основі фахових філологічних і методичних журналів, передач радіо й телебачення.

З метою виконання пошуково-дослідницьких, творчих завдань учень поетапно планує, а потім здійснює, коректує, конкретизує, моделює, прогнозує власну діяльність, добирає переконливі аргументи чи спростовує наявні для доведення власної думки, уміє застосовувати набуті вміння в різних життєвих і навчальних ситуаціях спілкування, доцільно користується комунікативними стратегіями та стратегіями співпраці.

Таким чином, ми побачили, що науковці-методисти значну увагу приділяють поглибленому вивченню мови. Розроблено низку програм, які передбачають роботу над удосконаленням зв'язного мовлення учнів. Кожен із наведених вище авторів програм пропонує різноманітні види вправ і творчі завдання, як-от: творчий переказ із продовженням, докладний творчий переказу із деталізацією викладеного за самостійним домислом, оповідання на обрану тему, твір-мініатюра, стислий і докладний переказ (усний і письмовий) текстів художнього стилю з елементами літературного аналізу, переказ із зміною особи оповідача, редагування власного й чужого переказу і твору, твори-міркування, твори-медитації, есе, замальовки, пейзажні портрети, оповіді у народно-розмовній манері, розповіді різного типу, перекази з творчим завданням; моделювання ситуацій; виконання проблемно-пошукових завдань; участь у рольових іграх, у роботі в групах, у парах.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розгляді проблем формування креативного писемного мовлення ліцеїстів крізь призму опису результатів формувального експерименту.

Література:

1. Горошкіна О. М. Особливості методики навчання української мови в старших класах гімназії: дис. на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Олена Миколаївна Горошкіна. – Київ, 1997. – 163 с.+28 с. дод.
2. Навчальна програма з української мови для профільного навчання учнів 10-12 класів (профіль – українська філологія) / Л. І. Мацько, О. М. Семенов. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 125 с. – Бібліогр.: С. 66–74.

3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивченням української мови. 8–9 класи. / Програму підготували С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ, В. І. Тихоша; за редакцією С. О. Карамана – К. : Грамота, 2009.

4. Програма з української мови для філологічних класів ліцею [Текст] : учебник / М. А. Ілляшенко, С. П. Обийкіна; Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. – 80 с.

5. Рідна мова, 8–11 кл.: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю/ В. Тихоша. – К. : Пед. преса, 2004. – 56 с.

Богущ А. М.

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті з'ясовано сутність поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід», його функції, визначено структуру феномену «комунікативно-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти»; подано характеристику комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів, схарактеризовано педагогічні умови та рівні сформованості україномовної компетенції майбутніх вихователів.

Ключові слова: супровід, комунікативно-мовленнєва компетенція, професійне мовлення, педагогічні умови.

В статье раскрыто сущность понятия «коммуникативно-речевое сопровождение», его функции; определено структуру феномена «коммуникативно-речевое сопровождение подготовки будущих специалистов дошкольного образования», представлено характеристику коммуникативно-речевой деятельности будущих воспитателей; педагогических условий и уровней сформированности украинско-речевой компетенции будущих воспитателей.

Ключевые слова: сопровождение, коммуникативно-речевая компетенция, профессиональная речь, педагогические условия.

The article deals with the notion «communicative-speech accompaniment», it's function, structure of the phenomenon «communicative-speech accompaniment of professional discourse of the future specialist of preschool education». The characteristic of communicative-speech activity of the future specialist of preschool education, pedagogical conditions and levels of the augmented Ukrainian-speech competence of the future specialist of preschool education are described in it.

Key words: accompaniment, communicative-speech activity, professional discourse, pedagogical conditions.

Актуальність зазначеної проблеми визначає соціальна ситуація. Зокрема, в останні роки спостерігають тенденцію збільшення дітей із вадами мовленнєвого розвитку, а отже, все більш затребуваною стає професія вихователя – яка має свої особливості, соціальний і гуманістичний зміст. Українське мовлення у професійній діяльності вихователів і логопедів відіграє провідну роль, бо наскільки основні якості особистості майбутнього вихователя відповідають характеру професійної діяльності, настільки він володіє комунікативною культурою, професійною лексикою, діалогічними й монологічними вміннями, культурою мовлення та іншими характеристиками професійно-спрямованого українського мовлення. Від рівня комунікативно-мовленнєвої компетенції залежить його професіоналізм і продуктивність праці. У сучасній психолого-педагогічній освіті одним із інноваційних напрямів дослідження є «супровід» (психологічний, педагогічний, моніторинговий, методичний, соціальний, мовленнєвий, комунікативний та ін.). З'ясуємо насамперед ключове поняття «супровід» у тлумачних словниках, яке визначають як «дію» за дієсловом «супроводжувати», «проводжати, йти разом для проведення, слідувати», «супровід – це те, що супроводить яку-небудь дію, явище... товариство, оточення». На жаль, у психолого-педагогічних словниках цього терміна немає.

Зазначимо, що в науковій літературі найбільш докладно висвітлено проблему психологічного (М. Батіянова, І. Бех, Н. Глуханюк, В. Зінченко, В. Кузьменко, І. Мамайчук, Р. Овчарова, Т. Янічева та ін.) та соціально-педагогічного супроводу (О. Кононко, І. Трубавіна, І. Печенко та ін.).

Супровід розвитку є певною альтернативою методу розвитку, «який спрямовується». У цьому плані виникнення *методу супроводу* як необхідної складової освіти продиктовано низкою обставин: загальною гуманістичною концепцією освіти; орієнтацією на розвиток особистості і суспільства як самоцінності освіти; опорою на внутрішній потенціал розвитку будь-якої системи; усвідомлення нової сутності методів індивідуалізації і диференціації в освіті як таких, що обстоюють право особистості на вибір найбільш доцільного шляху розвитку [1, с. 27].

Поняття «супровід» увійшло в життя вітчизняної педагогічної спільноти в першій половині 90-х років ХХ ст. Використання терміна «супровід» продиктовано необхідністю додатково підкреслити самостійність суб'єкта в прийнятті рішення. За В. Зінченко, термін «супровід» може бути розкритий через «забезпечення умов для прийняття суб'єктом рішення»: однак лексично – це більш жорстка форма, яка підкреслює *пріоритет особистості* «як того, хто забезпечує»; те ж саме – «допомога». Основні *прин-*

цяти супроводу, відповідальність суб'єкта за вибір рішення (той, хто супроводжує, має тільки дорадчі права); пріоритет інтересів того, кого супроводжують; безперервність супроводу [3, с. 49].

Зауважимо, що введення самого терміна «супровід» не є результатом науково-лінгвістичного експерименту, заміна його класичними – допомога, підтримка, співробітництво, взаємодія, – не повною мірою відображають суть явища.

У запропонованому дослідженні йдеться не про будь-яку форму допомоги, а про таку підтримку, в основі якої лежить збереження максимуму волі в сполученні з відповідальністю суб'єкта за власний вибір. При цьому відбувалося постійне спостереження й відстеження процесу формування професійно спрямованого українського мовлення у студентів протягом усього періоду навчання, здійснювалася взаємодія зі студентами з метою формування, стимулювання, корегування проходження освітньої траєкторії.

Визначимо основні *пріоритети супроводу*: навчання вибору; створення орієнтаційного поля розвитку; зміцнення внутрішнього «Я» (цілісності) особистості.

Саме з виникненням *функції супроводу* на практиці реалізується гуманістична орієнтація освітніх процесів. Метод супроводу виконує функцію «необхідної складової підтримки всіх інноваційних процесів», оскільки він і виник як метод допомоги суб'єкту-носію тієї чи тієї проблеми [2, с. 81]. Часто суб'єкт-носії проблеми не може самостійно, без сторонньої допомоги вирішити цю проблему. Однак очевидно, що допомога може бути різною – такою, що передбачає вільний вибір людини, або такою, що нав'язує їй волю того, хто допомагає. Логіка супроводу орієнтує нас на перший спосіб побудови стратегії допомоги.

Визначимося з поняттям «комунікативно-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів ДНЗ». На нашу думку, це багатокомпонентне поняття, яке обіймає взаємопов'язаний цикл психолого-педагогічних мовознавчих та фахових методичних дисциплін, спрямованих на розвиток і формування професійного українського мовлення майбутніх фахівців і вихователів з урахуванням мовної специфіки регіону та мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу.

Комунікативно-мовленнєвий супровід охоплює такі змістові блоки:

- лінгвістичний: ділова українська мова;
- психологічний: загальна психологія (теми «Особистість», «Діяльність», «Спілкування», «Мовлення»), дитяча психологія (тема «Розвиток мовлення і спілкування у дітей»), соціальна психологія (тема «Спілкування»), педагогічна психологія (тема «Навчальна діяльність»), спецкурс «Основи комунікативної лінгвістики»;
- педагогічний: педагогіка вищої школи і дошкільна педагогіка, методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ, українське народознавство у ДНЗ, логопедія;
- фахові методики: дошкільна лінгводидактика, методика навчання дітей української мови як державної; методика організації художньо-мовленнєвої діяльності в ДНЗ, методика розвитку мовлення дітей раннього віку, методика навчання дітей старшої групи елементів грамоти, корекція мовлення дітей;
- спецкурси: «Комунікативно-мовленнєва діяльність вихователя дошкільного навчального закладу», «Мовна особистість вихователя дошкільного закладу», «Професійно-мовленнєва культура вихователя ДНЗ», «Педагогічні засади коригування мовлення дітей».

Феномен «Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ» складається з таких структурних компонентів: мотиваційний, когнітивно-змістовий, репродуктивно-діяльнісний, креативно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

Суб'єктами комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців є: викладачі, студенти різних національностей, лаборанти, магістранти, логопеди, вихователі ДНЗ, діти дошкільного віку.

Мотиваційний компонент передбачав сформованість у майбутніх фахівців позитивного ставлення до досконалого володіння українським мовленням професійного спрямування, інтересу щодо самостійного вдосконалення нормативного українського мовлення та професійної культури мовлення і спілкування у дітей дошкільного віку.

Когнітивно-змістовий компонент був спрямований на озброєння майбутніх фахівців відповідно до визначених змістових блоків лінгвістичними, психологічними, педагогічними, народознавчими та методичними знаннями з розвитку українського мовлення дітей та навчання їх української мови і культури спілкування в полікультурному середовищі.

Знання з означеного блоку студенти одержували під час лекцій, семінарів і самостійного здобуття знань у бібліотеках та мережі Інтернет.

Репродуктивно-діяльнісний компонент був спрямований на залучення студентів до практичних і лабораторних занять, участь їх в україномовних комунікативно-мовленнєвих тренінгах із використанням інноваційних технологій.

Креативно-діяльнісний компонент передбачав занурення студентів в активну україномовну креативно-мовленнєву та творчу комунікативну діяльність у процесі педагогічної практики та науково-дослідницької діяльності.

Оцінно-рефлексивний компонент комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців був спрямований на формування адекватної самооцінки і взаємооцінки власного українського мовлення й українського мовлення дітей; виховання об'єктивного самоставлення до набуття професійної україномовної мовленнєвої культури.

Відповідно до виокремлених компонентів було розроблено психолого-лінгвістичну характеристику україномовної комунікативно-мовленнєвої діяльності. Задля цього використано методiku виявлення комунікативно-мовленнєвого розвитку особистості Т. Піроженко [6], адаптовану до віку досліджуваних респондентів та специфіки полікультурного мовленнєвого середовища. Опишемо її в Табл. 1.

Таблиця 1
Психолого-лінгвістична характеристика комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів

Рівень	Характеристика та властивості комунікативно-мовленнєвої діяльності
Поведінковий (конативний) рівень	– Спрямованість на партнера по спілкуванню. – Реакція на комунікативно-мовленнєві стимули, настанова на відповідну реакцію. – Багатство і розмаїття експресивно-мімічних та мовних засобів виразності української мови. – Наявність і доцільність паралінгвістичних засобів виразності української мови. – Наявність фактичних (контактовстановлювальних) засобів взаємодії з колегами і дітьми в полікультурному середовищі.
Когнітивно-лінгвістичний рівень	– Усвідомлення мовцями необхідності набуття професійно-мовленнєвої культури спілкування з дітьми українською мовою. – Усвідомлення студентами необхідності оволодіння емоційно-виразними засобами українського мовлення. – Фонетична правильність мовлення. – Словникове багатство мовлення. – Образність мовлення. – Граматична правильність мовлення.
Суб'єктивний (особистісний) рівень регуляції і самовираження в мовленнєвому спілкуванні	– Довільність і цілеспрямованість мовленнєвого спілкування; адресність спілкування українською мовою в полікультурному середовищі. – Зв'язність мовлення: специфіка побудови монологу, діалогу. – Пояснювальне мовлення та мовлення в інструкціях відповідно до комунікативно-педагогічної ситуації. – Проява планувально-регулювальної функції мовлення. – Специфіка дискурсивної діяльності та жанрового українського мовлення майбутніх вихователів. – Наявність адекватного самоставлення, самооцінювання, самокоригування власної української комунікативно-мовленнєвої діяльності в полікультурному середовищі. – Мотиви та ціннісні орієнтації студентів щодо оволодіння професійною україномовною комунікативно-мовленнєвою діяльністю. – Особистісні якості мовлення студентів.

На підставі означених показників було складено психолого-лінгвістичні характеристики україномовної комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців у полікультурному середовищі на констатувальному та прикінцевому етапах.

Педагогічними умовами організації експериментального навчання були: занурення студентів в активну україномовну мовленнєву діяльність (як навчальну, так і позанавчальну); орієнтація студентів на національну спрямованість навчально-мовленнєвої роботи в дошкільному закладі; збільшення питомої ваги «національного компонента освіти» в чинних програмах із лінгводидактики та інших фахових дисциплін вищих навчальних закладів дошкільного профілю; забезпечення міжпредметних зв'язків у викладанні фахових дисциплін щодо збагачення словника студентів українською лексикою; розробка і впровадження комунікативно-мовленнєвого супроводу: нових навчальних курсів з української лінгводидактики; залучення студентів до науково-дослідної роботи з лінгводидактики; стимулювання оцінно-контрольних дій студентів, що сприятиме формуванню адекватної самооцінки і взаємооцінки результатів навчально-мовленнєвої діяльності; реалізація студентами одержаних знань у процесі педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах.

Експериментальне навчання відбувалося за трьома послідовними етапами: когнітивно-збагачувальним, практично-діяльним і продуктивно-творчим.

За результатами прикінцевого зрізу відбувались відчутні позитивні зміни за всіма показниками у студентів експериментальних груп. Так, до високого рівня сформованості української комунікативно-мовленнєвої компетенції піднялось 42 % студентів (у контрольній групі цей рівень не було зафіксовано взагалі), на нормативному – 46 % студентів (було 24 %) і на допустимому рівні залишилось 12 % (було 34 %), критичний рівень не засвідчено.

У контрольній групі на нормативному рівні виявилось 26 % студентів (було 22 %) і на критичному рівні перебувало ще 34 % (було 46 %) майбутніх фахівців.

У процесі дослідження було з'ясовано, що формування україномовної комунікативної компетенції студентів проходить певні послідовні стадії, а саме: збагачення й уточнення системи знань і лексики української мови, психології та психолінгвістики у процесі вивчення відповідних тем у фахових дисциплінах лінгвістичної, народознавчої, лінгводидактичної спрямованості, активізація набутих знань, формування мовленнєвих умінь і навичок щодо роботи з дітьми у процесі практичних і лабораторних занять із фахових дисциплін; практичне втілення набутих знань і вмінь, сформованих навичок мовленнєвої роботи в активній україномовній професійно-мовленнєвій діяльності, під час педагогічної практики; усвідомлення майбутніми вихователями місця і значення україномовної комунікативно-мовленнєвої діяльності в навчально-виховній системі дошкільного закладу.

Література:

1. Батиянова М. Р. Организация психологической службы в школе / М. Р. Батиянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Богоявленський В. Н. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методические характеристики / В. Н. Богоявленский. – СПб, 2000. – 370 с.
3. Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу / В. М. Зінченко // Дошкільна освіта. – 2004. – № 1. – С. 15–17.
4. Комунікативно-мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України / заг. редакція А. М. Богуш. – Одеса : ТОВ Лерадрук, 2013. – 241 с.
5. Печенко І. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві / І. Печенко // Вісник ЛНПУ ім. Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2008. – № 7 (146). – С. 209–217.
6. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко. – Киев, 2002. – 310 с.

УДК: 378.147

Дроздова І. П.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ АУДИТОРНИХ І ПОЗААУДИТОРНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

У статті досліджено актуальні проблеми методики аудиторних і позааудиторних занять із формування українського професійного мовлення майбутніх фахівців нефілологічного профілю. Окреслено пріоритетні напрями розвитку українськомовної освіти. Визначено перспективи лінгводидактичних досліджень українськомовного професійно орієнтованого спрямування.

Ключові слова: форми організації навчання у вищій школі, професійне мовлення студентів, аудиторні і позааудиторні заняття, професійно орієнтоване спілкування, самостійна робота студентів, інноваційні форми навчання.

В статье исследуются актуальные проблемы методики аудиторных и внеаудиторных занятий по формированию украинской профессиональной речи будущих специалистов нефилологического профиля. Очерчены приоритетные направления развития украиноязычного образования. Определены перспективы лингводидактических исследований украиноязычного профессионально ориентированного направления.

Ключевые слова: формы организации обучения в высшей школе, профессиональная речь студентов, аудиторные и внеаудиторные занятия, профессионально ориентированное общение, самостоятельная работа студентов, инновационные формы обучения.

This article explores the current problems of practical techniques and extracurricular classes on professional speech of Ukrainian specialists of future non-philological profile. Outlined priority areas of Ukrainian-education. Prospects linguodidactic research professional Ukrainian-oriented direction.

Key words: forms of learning in higher education, vocational students, classroom and extracurricular classes, professionally oriented communication, self-study students, innovative learning.

Завдання підготовки фахівців із вищою освітою для різних галузей народного господарства, науки й техніки визначає комунікативно-практичний, професійно орієнтований характер усього навчання і практичного курсу української мови. В основу цього процесу покладено когнітивно-комунікативний, компетентнісно-діяльнісний, професійно орієнтований підходи, кредитно-модульну технологію, що реалізується в принципах, активних та інтерактивних формах і методах, прийомах і засобах навчання, забезпечуючи якісну підготовку майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей.

Складність, багатоаспектність і взаємозалежність організаційних форм у вищій школі зумовили вибір інноваційних форм навчання як найактуальніших у сучасних умовах розвитку суспільства й вимог ринку праці. Модульно-рейтингова технологія навчання дозволяє задовольнити сучасні вимоги до фахівця і надає широкі можливості індивідуального навчання з використанням новітніх методик викладання української мови як засобу отримання фахових знань у вищій школі, діагностування й оцінювання рівня знань та вмінь студентів із формування й розвитку українського професійного мовлення.

З метою науково-теоретичного аналізу різноманітних концепцій висвітлення проблем із загальних питань теорії навчання, а також проблем сучасної організації і розвитку вищої освіти, методики навчання рідної і другої мов розглянуто праці вчених (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, З. Бакум, Ф. Бацевич, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, А. Коваль, І. Кочан, З. Курлянд, О. Любашенко, А. Маркова, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилук, О. Пехота, К. Плиско, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, Л. Струганець, Т. Сущенко, І. Хом'як, О. Хорошкова, Г. Шелехова тощо).

Аналіз дидактичних і лінгводидактичних джерел дозволяє стверджувати, що існує розлога структурна організація форм навчання у ВНЗ. До ефективних організаційних форм роботи у ВНЗ для студентів – майбутніх фахівців різних галузей – належать лекції (лекції з елементами пояснення, обговорення, лекції-диспути, проблемні лекції, лекції-прес-конференції), практичні заняття (семінари, семінари-практики тощо), лабораторні заняття, семінари, самостійна робота (зокрема самостійна дослідницька робота), практика, курсове й дипломне проектування, виробнича практика тощо. Номенклатура організаційних форм навчальної роботи у ВНЗ налічує більше двадцяти найменувань [4, с. 5].

Від правильного й доцільного вибору організаційної форми навчання, досконалої методики проведення кожного конкретного заняття з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» залежить, наскільки швидко й повно студенти-нефілологи засвоять матеріал та підвищиться рівень їхніх

професійних знань, умінь і навичок, соціальної активності, самостійності, загальний рівень культури й освіченості.

Метою статті є дослідження актуальних проблем методики аудиторних і позааудиторних занять із розвитку українського професійного мовлення студентів-нефілологів, що дозволить визначити перспективи лінгводидактичних досліджень українськомовного професійно орієнтованого спрямування.

Оскільки методи навчання у вищій школі є не тільки засобом передавання й засвоєння знань, а й формами організації занять (лекція, семінар, практичні заняття), то це означає, що постійно й оперативно треба працювати над подальшим удосконалення змісту і методів викладання у вищій школі [1, с. 6]. Досліджуючи проблеми розвитку професійного мовлення студентів, ми розглянули питання про систему форм навчання у нефілологічних ВНЗ. У сучасній дидактиці виділяють такі організаційні форми: індивідуальну, парну, групову й колективну, поєднання яких і дає все розмаїття використовуваних нині конкретних форм навчальної роботи [4, с. 5]. Застосування цих форм у навчанні української мови за професійним спрямуванням передбачає корекцію, формування і розвиток навичок аудіювання, говоріння (діалогічного й монологічного мовлення), читання і письма (тобто вміння сприймати інформацію на слух, читання, конспектування, реферування літератури за фахом українською мовою, підготовка наукових доповідей і повідомлень, участь у дискусіях, оформлення ділових паперів – заяв, дипломних і курсових записів і т.п.).

Лекція є і формою організації навчальної діяльності, і водночас методом навчання. «Характерною особливістю лекції як методу навчання є те, що в ній систематично, послідовно, логічно й чітко викладено великий за обсягом навчальний матеріал, зміст наукових проблем» [8, с. 114].

За змістом і формою передачі інформації лекції поділяють на такі види: інформаційні (традиційного характеру), проблемні, підсумкові, консультаційні (оглядові), а за типом їх подачі слухачам – монолози (без акценту на реакцію аудиторії); діалоги (діалогічні) – постійна взаємодія зі слухачами; дискусії (розкриття суперечностей у ході лекції) [7, с. 59]. Психологічні аспекти лекції як методу навчання висвітлено в працях С. Зинов'єва, П. Зайченка, І. Конфедератова, М. Махмутова, Р. Нізамова, М. Нікандрова, І. Страхова, І. Кобиляцького й інших учених. Лекції інформаційного типу в модульному навчанні втрачають своє виняткове значення, яке вони мають за традиційного навчання. Перевагу віддають лекціям проблемним, пошуковим, оглядовим, настановним, концептуально-аналітичним [3, с. 16].

Вступна (оглядова) лекція дає студентам уявлення про завдання і зміст курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», розкриває структуру й логіку розвитку української мови на сучасному етапі, орієнтує на специфіку навчального предмета і взаємозв'язок з іншими дисциплінами тощо. Лекція-прес-конференція надає змогу скласти модель аудиторії слухачів, що дуже важливо в роботі зі студентами першого курсу, має на меті привернути увагу до вузлових питань вивчення української мови за професійним спрямуванням, скласти уявлення про рівень підготовки студентів з української мови, їхню грамотність, уміння формулювати свої думки, володіння навчальним матеріалом.

Подібні лекції передбачають відмову від традиційного інформування студентів і реалізацію діалогових (паритетних суб'єкт – суб'єктних) стосунків між викладачем та студентами. Проблемна лекція має творчий характер, наближується до пошукової діяльності, формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмета і професійної мотивації майбутнього фахівця, розвитку професійного мислення і мовлення за обраним фахом студентів. Змістом проблемних лекцій є відбиття новітніх досягнень науки й інноваційних технологій. Дидактичні особливості проблемної лекції розроблено в працях І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Махмутова, М. Скаткіна, А. Фурмана та ін. учених.

Лекції діалогового типу мають чіткий методичний задум. Спілкування в діалозі між викладачем і студентом відбувається з метою розвитку креативного мислення й активізації пізнавальної діяльності студентів. «Діалогове» спілкування можна здійснити за таких умов: викладач вступає в контакт зі студентами як співрозмовник, який хоче поділитися з ними своїм досвідом; матеріал лекцій вибудовують за принципом обговорення шляхів вирішення навчальних проблем із різних позицій; викладач ставить запитання і стимулює самостійний пошук відповіді на них [3, с. 16–17].

Разом із традиційними видами проведення лекцій сучасна дидактика оперує інноваційними технологіями, що дозволяють значно активізувати діалогові і творчо-пошукові форми проведення освітньої роботи. До них належать лекція-візуалізація, лекція-ділова гра, лекція-бліцтурнір, лекція-брифінг, лекція-брейнстормінг, на яких студенти не конспектують викладений матеріал, а обговорюють інформацію, пропонувану у формі конспектів або текстів лекцій [4, с. 10; 6].

Окрім лекції, важливими формами організації навчальної діяльності студентів-нефілологів у ВНЗ з метою розвитку їх професійного мовлення є семінарські та практичні заняття. У вищій школі на нефілологічних факультетах такі заняття повинні формувати креативні вміння студентів із професійного мовлення за фахом.

Семінар є організаційною формою, у процесі якої викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних

завдань або рефератів, це може бути обговорення фахової термінології, питання культури мовлення тощо.

У практиці роботи ВНЗ в основному культивують три типи семінарів: які сприяють поглибленому вивченню певного систематичного курсу; вивченню окремих основних або найбільш важливих тем (проблем) курсу; дослідницького характеру з незалежною від лекцій тематикою (спецсемінари) [2]. Залежно від часу проведення вказані семінари поділяють на проміжні, рубіжні та підсумкові тощо. Успіх семінарів, активність студентів на них закладається на лекції, яка, як правило, передує семінару. Семінарські заняття забезпечують розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах [2, с. 179]. Професійне використання знань, на нашу думку, – це вільне володіння мовою професії, тобто точне оперування термінами, поняттями та визначеннями.

Семінар – активний метод навчання, у застосуванні якого переважає продуктивно-перетворювальна діяльність студентів. План, що отримують студенти до проведення семінару, слугує основним методичним документом для організації їхньої самостійної роботи. Обов'язковими його компонентами є тема, дидактичні й виховні цілі заняття, організаційно-методичні вказівки, навчальні питання, що підлягають розгляду, теми доповідей, повідомлень, рефератів, рекомендована література. Реалізація пізнавальної мети в ході семінару потребує від викладача умілого методичного керування. В умовах ВНЗ найчастіше використовують три схеми: реферативно-довідна, питально-відповідна і змішана. Успіх семінару завжди залежить від активності студентів, тому другий обов'язок викладача розвивати й заохочувати це. Важливо, на нашу думку, настійливо навіювати студентам думку, що активність – це не тільки виступи і дискусії, але й уміння слухати. Семінар, як і будь-який інший вид навчальних занять, передбачає широке використання засобів наочності й ілюстративного матеріалу. Існує багато різних видів семінарів у ВНЗ: семінар з елементами проблемності; семінар із використанням «сократівського» методу навчання; семінар-брейнштормінг («мозковий штурм» – максимально напружена креативна мислетворча робота групи студентів із розв'язання інтелектуального завдання в максимально стислий термін); семінар методом «круглого столу» або аналізу конкретних ситуацій; семінар-бесіда; семінар-диспут; спеціальний семінар; навчальна тематична дискусія; семінар-екскурсія; семінар-дослідження тощо [4, с. 15–18].

Практичні заняття [4; 6] спрямовані на поглиблення теоретичного матеріалу й формування практичних умінь та навичок, а також уміння аналізувати й застосовувати здобуті знання для розв'язання практичних завдань. Метою практичного заняття є поглиблення наукових знань, здобутих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи і спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, розвиток наукового мислення і мовлення студентів [4, с. 24].

Комунікативний зміст практичного заняття з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» полягає в розширенні, поглибленні, систематизації й деталізації наукових знань із мови. В організації практичного заняття слід чітко продумати систему контролю рівнів знань, що формуються, систему оцінок, виробити єдині критерії для всіх студентів для визначення ступеня оволодіння професійним мовленням.

Наприклад, основною дидактичною метою практичного заняття «Науковий текст. Структура мовного оформлення» з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» було засвоєння й узагальнення відомостей про композиційно-структурну організацію наукового тексту: за характером змісту, за способом викладення інформації, лексико-граматичними засобами організації тощо. Разом із дидактичною метою сформульовано професійно-комунікативну мету: сприяти активному опрацюванню композиційно-структурної організації наукового тексту з метою побудови таких текстів за основними фаховими дисциплінами, уміти відтворювати жанри наукової літератури у власному усному й писемному мовленні під час професійного спілкування та публічних виступів. Між дидактичною та комунікативною цілями є глибокий внутрішній зв'язок: дидактичною метою заняття «Науковий текст. Структура мовного оформлення» з курсу «Українська мова (за професійним спілкуванням)» було поглиблення знань про лексико-граматичні засоби організації наукового тексту та розпізнавання порушення морфологічних і синтаксичних норм у текстах наукового стилю. Комунікативна мета заняття – формування і розвиток навичок роботи з науковими текстами за фахом студентів-нефілологів; і дидактична і комунікативна цілі практичного заняття спрямовані на виховання особистості студентів, формування, розвиток і вдосконалення професійного мислення й мовлення майбутніх фахівців під час навчання української мови.

У системі навчання професійного мовлення студентів істотну роль відіграє черговість лекцій і практичних занять. Лекції є першим кроком підготовки студентів до практичних занять, які розвивають професійне мовлення, лекційні питання на практичному занятті набувають конкретного вираження. Подібного аналога лекція серед інших видів занять не має. Лекція і практичні заняття не тільки повинні суворо чергуватися в часі, але й бути методично зв'язані проблемним професійно орієнтованим на-

вчальним матеріалом або ситуацією, як, наприклад, лекція і практичне заняття за темами «Мовленнєва поведінка у професійно-службових стосунках». Наш досвід підказує: що більше віддалений лекційний матеріал за змістом від аналізованого на практичному занятті, то важче лектору залучити студентів до творчої діяльності.

Зміст практичного заняття реалізується в робочій програмі курсу української мови за професійним спрямуванням як план практичного заняття, що, наприклад, за темою «Система жанрів наукової літератури» віддзеркалює інформаційну насиченість заняття, сприяє тому, що студенти орієнтуються на відповідні типи завдань, спрямовані на написання різноманітних жанрів наукової літератури, а саме: анотації, рецензії, реферату, резюме тощо, які допомагають опанувати дисципліни за фахом.

Науково-методична система розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів, яку ми розробили, характеризується професійно орієнтованою спрямованістю всього процесу навчання студентів й реалізується шляхом засвоєння теоретико-методологічних основ мовленнєвої культури, забезпеченням єдності духовного, професійного, соціокультурного і психолінгвістичного аспектів розвитку професійного мовлення студентів, сформованості потреб і мотивів в оволодінні мовленнєвими знаннями, уміннями і навичками професійного мовлення. Здійснення цих завдань не може бути виконано без постійної, напруженої, свідомої самостійної роботи студентів. Тому самостійна й індивідуальна робота студентів – це форма навчального процесу у ВНЗ, що передбачає переорієнтацію з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форму та самоосвіту студента. За Болонською угодою навчальний час самостійної й індивідуальної роботи регламентований і повинен становити не менше, ніж 50% загального обсягу трудомісткості навчання [5, с. 102]. Зовнішній контроль за самостійною роботою з боку викладачів має поєднуватися з самоконтролем студентів.

Під час опрацювання кожної теми на практичних і семінарських заняттях було звернуто увагу студентів на комунікативні аспекти розвитку професійного мовлення, відпрацювання вмій роботи з різними за жанрами науковими та діловими текстами за фахом в усному та писемному мовленні, підвищення загальнофахової обізнаності, користування довідково-бібліографічним апаратом наукової літератури, контроль володіння лексико-стилістичними засобами наукового й офіційно-ділового стилів.

Отже, в основі навчання української мови за курсами «Ділова українська мова» та «Українська мова за (професійним спрямуванням)» лежить систематична СРС як в аудиторії, так і поза нею з обов'язковим виконанням завдань і наступною їх перевіркою викладачем. Усі завдання організації самостійної роботи студентів об'єднують в одну велику групу: професійно орієнтовані, що виходять за рамки цілей власного практичного курсу української мови і зливаються із загальними завданнями підготовки фахівців того чи іншого профілю. Професійно орієнтовані завдання організації СРС з української мови продиктовані профілем ВНЗ (факультету), що зумовлює як зміст навчального матеріалу (тексти за фахом), так і види навчально-мовленнєвої діяльності: конспектування, тезування, запис лекцій, анотування, реферування тощо, передбачені під час СРС.

Значне місце в системі навчальних занять у ВНЗ мають інтерактивні методи навчання [4; 6] – неімітаційні (дискусії, екскурсії); імітаційні неігрові (аналіз конкретних ситуацій, виробничих завдань, розбір документації, дії за інструкцією); імітаційні ігрові – інноваційні – (ділові й рольові ігри, ігрове проектування) – розкривають великий потенціал у розв'язанні триєдиного завдання: навчання, виховання й розвитку особистості.

Таким чином, навчання української мови студентів має забезпечувати таке засвоєння знань, що не тільки дає змогу застосовувати їх, але й формує здатність самостійно опановувати нові досягнення науки й техніки і відповідати освітнім вимогам нового тисячоліття. Тож завдання вищої освіти полягає в тому, щоб навчати студентів мислити й діяти категоріями науки, бачити свою професійну діяльність у комплексі, тобто набуті знання мають бути не предметом навчальної діяльності, а засобом діяльності професійної.

Тому навчальний процес у вищій школі – це не лише повідомлення і засвоєння знань, це складна система організації, управління й розвитку пізнавальної діяльності студентів, це процес різнобічного формування фахівця вищої кваліфікації.

Література:

1. Бандурка О. М. Основи педагогічної техніки / О. М. Бандурка, В. О. Тюрина, О. І. Федоренко. – Х. : ТИ-ГУЛ, 2006. – 176 с.
2. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ., 2006. – 384 с.
3. Кайдалова Л. Г. Модульна технологія навчання : навч.-метод. посіб. для викладачів і студентів вищ. навч. закладів / Л. Г. Кайдалова, З. М. Мнушко. – Х. : Вид-во НФаУ: Золоті сторінки. – 2002. – 86 с.
4. Методика проведення занять у вищому навчальному закладі : метод. реком. для викладачів / [Л. Г. Кайдалова, О. О. Тележкіна, С. М. Полуян та ін.] – Х. : Вид-во НФаУ. – 2004. – 60 с.

5. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літ., 2007. – 232 с.
6. Освітні інновації в Національному фармацевтичному університеті : навч.-метод. посіб. / В. П. Черних, Л. Г. Кайдалова, В. М. Толочко, Т. Ю. Вахрушева. – Х. : Вид-во НФаУ. – 2005. – 248 с.
7. Павлова В. Обучение конспектированию: теория и практика / В. Павлова. – 3-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1989. – 96 с.
8. Сухопар В. Термінологічна компетенція як складова мовної культури фахівців / В. Сухопар // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах : зб. наук. праць ф-ту лінгвістики Гуманіт. ін-ту Нац. авіац. ун-ту. – К. : ІВЦ Держкомстату України. – 2005. – Вип. 11. – С. 18–25.

УДК: 378.14:63

Костриця Н. М.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-АГРАРНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

Стаття присвячена формуванню комунікативної компетенції студентів-аграрників шляхом впровадження інтерактивних технологій у навчання української мови за професійним спрямуванням. Автор пропонує систему лінгвістичних завдань, які спрямовані на здобуття соціально-комунікативного досвіду майбутніх фахівців аграрної галузі та підвищення рівня їхньої національної свідомості.

Ключові слова: мова, технологія навчання, інтерактивні технології, комунікативна компетенція, дискурсивна компетенція, соціолінгвістична компетенція, іллокутивна компетенція, стратегічна компетенція, соціокультурна компетенція.

Статья посвящена формированию коммуникативной компетенции студентов-аграрников путем внедрения интерактивных технологий в процесс обучения украинского языка профессионального направления. Автором предложена система лингвистических задач, которые направлены на получение социально-коммуникативного опыта будущих специалистов аграрной отрасли и повышения уровня их национального сознания.

Ключевые слова: язык, технология обучения, интерактивные технологии, коммуникативная компетенция, дискурсивная компетенция, социолингвистическая компетенция, иллокутивная компетенция, стратегическая компетенция, социокультурная компетенция.

The article is devoted to the formation of communicative competence of the agrarian affairs specialists by the method of implementation of interactive technologies into the context of training course of Ukrainian language according to the vocational guidance. The author has suggested the system of linguistic tasks, which are aimed at gaining of social-communicative experience and improving the level of their national awareness.

Key words: language, teaching technologies, interactive technologies, communicative competence, discursive competence, sociolinguistic competence, illocutionary competence, strategic competence, sociocultural competence.

Вихід української мови на світовий рівень, її репрезентація в сузір'ї європейських мов, спонукає українців до розширення сфери вжитку мови в різних життєвих і професійних ситуаціях. Вивчення рідної мови є важливим чинником успішного вирішення завдань гуманітарної освіти, спрямованої на загальне піднесення духовності, виховання української ментальності, любові до рідного краю, мови, що інтегрує в собі розум, естетику нації, народні звичаї, традиції, загальнолюдські моральні якості і з'єднує сучасне народу з його минулим і майбутнім.

Спілкування рідною мовою є першою ключовою компетенцією і основною для реалізації наступних семи, визначених обов'язковими для сучасної європейської освіти: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземними мовами; 3) математична грамотність і базові компетенції в науці і технології; 4) комп'ютерна грамотність; 5) освоєння навичок навчання; 6) соціальні й цивільні компетенції; 7) відчуття новаторства й підприємництва; 8) обізнаність і здатність виражати себе в культурній сфері [1, с. 1060].

Комунікативна компетенція є однією з найбільш важливих професійно значущих характеристик, а її розвиток – першочерговим завданням вищої професійної освіти. Будь-яка професійна діяльність потребує певних комунікативних умінь, які визначають мовну поведінку особистості.

Комунікативна компетенція – це вміння мовця будувати ефективну мовленнєву поведінку, яка відповідає нормам соціальної взаємодії, притаманним конкретній культурі; уміння учасників спілкування володіти комунікативними стратегіями, правилами спілкування [2, с. 228].

До складових комунікативної компетенції Ф. Бацевич пропонує віднести: *дискурсивну компетенцію* (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси); *соціолінгвістичну компетенцію* (здатність розуміти й продукувати мовлення в конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування); *іллокутивну компетенцію* (здатність реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення (мовленнєвого акту)); *стратегічну компетенцію* (уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію й тактику спілкування); *соціокультурну компетенцію* (уміння використовувати соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи) [3, с. 124–125].

Мова – це найважливіший орієнтир людини в її діяльності у світі. І якщо діяльність розуміти як глибокий, усвідомлений діалог людини зі світом, то мова є, передусім, мовою особистості. Тому нині в

навчально-виховному процесі спостерігаємо поступову відмову від формування мовних знань, умінь і навичок у чистому вигляді. Центр уваги зміщено на формування складових комунікативної компетенції студентів у контексті їхньої професійної діяльності шляхом впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес.

До інноваційних технологій можна віднести використання комп'ютерних моделювальних систем, упровадження ситуаційних і рейсових технологій, вирішення фахових задач за допомогою комплексного використання знань із загальноосвітніх і фахових дисциплін тощо. Палітра освітніх технологій надзвичайно різноманітна. Вибір тієї чи іншої педагогічної технології зумовлений сучасним розумінням цього поняття. Технологія навчання – це спосіб «переведення» знань студентів із загального стану (загальноосвітньої школи) у професійний (вищої освіти) [4, с. 23]. Технологія навчання включає повний опис процесу навчання; сукупність взаємопов'язаних навчально-методичних, інформаційних, технічних засобів; режим навчання; способи контролю знань; регламентацію окремих видів процесу.

Педагогічні технології можна використовувати як монотехнологію або комплексну технологію, яка включає елементи інших технологій. У будь-яку монотехнологію (наприклад, ігрові ситуації, взаємоопитування тощо) закладений інтерактивний режим спілкування через ті методичні прийоми, які застосовують у ній, а викладач виконує роль фасилітатора. Вивчаючи гуманітарні дисципліни, студенти встановлюють своєрідний інформаційний зв'язок з оточенням. Утворені інформаційні потоки викликають у них активну розумову діяльність, яка потребує великого ступеня самостійності. У зв'язку з цим у сучасних педагогічних технологіях пріоритет надають діалоговим, діагностичним, активним та інтерактивним методам навчання.

У ході застосування інтерактивної технології навчання відбувається взаємодія всіх, хто навчається. Це співнавчання (колективне, кооперативне, навчання у співпраці), у котрому і викладач і студенти є суб'єктами. Викладач є лише організатором процесу навчання, лідером групи студентів.

Інтерактивні технології найбільше відповідають особистісно орієнтованому підходу до навчання. У процесі застосування інтерактивних технологій, як правило, моделюють реальні життєві ситуації, пропонують проблеми для спільного вирішення, застосовують рольові ігри. Найбільш відомі з-поміж інтерактивних технологій навчання – «велике коло», «акваріум», «дебати», «мозковий штурм», «проектна діяльність».

Наведемо приклади використання інтерактивних технологій з метою формування комунікативної компетенції студентів-аграрників на заняттях з української мови, що ми з успіхом апробували в навчально-виховному процесі.

За методом «велике коло» учасники процесу розміщуються у великому колі. Вони формулюють проблему, після чого протягом 10 хвилин кожен індивідуально записує свої пропозиції для її розв'язання. По колу учасники зачитують свої пропозиції, група уважно вислуховує (не критикуючи) і голосує за кожним пунктом: включити чи не включити його в загальне рішення, фіксоване на дошці.

На нашу думку, ефективно застосовувати цю методику, розглядаючи спірні теоретичні питання курсу, які потребують визначення шляхів розв'язання певної проблеми. Це можуть бути такі теми з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», як: 1) «Версії про походження української мови: міф чи реальність?», 2) «Престиж української мови та її державний статус», 3) «Мовна культура і професійне зростання».

Завдання для студентів 1. Яким аргументам і фактам надасте перевагу в дослідженні витоків української мови?

Завдання для студентів 2. Сформулювати пропозиції щодо розв'язання проблеми «Бути чи не бути другій державній мові в Україні?»

Завдання для студентів 3. Як підвищити культуру мови у професійній сфері?

Метод «акваріум» – форма діалогу, коли групі пропонують обговорити проблему перед глядачами. Кожна мала група обирає того, кому вона може довірити вести діалог. Це може бути й кілька охочих. Усі інші учасники процесу виконуватимуть ролі глядачів.

Цей метод дає можливість побачити кожного «збоку», побачити, як відбувається спілкування, яка реакція на чужу думку, як аргументовано кожен тезу, як залагоджують конфлікт, що може назрівати в процесі дискусії. Кожен глядач має можливість порівняти почуте з особистою думкою, зробити певні висновки.

Завдання для студентів 1. Прочитати текст.

Підготовка до участі в науковій дискусії, полеміці.

Кожна освічена людина повинна розвинути в собі вміння і навички полемічного мистецтва. Особливе місце це мистецтво (і відповідно полемічна культура) посідає у професійній діяльності фахівця. Ще античні мислителі з метою публічного обговорення гострих, соціально значущих питань широко застосовували діалог, що дозволяло здобувати знання шляхом роздумів, міркувань, спільного обговорення проблеми, пошуків правильного, оптимального й конструктивного рішення. Саме метод діалогу в по-

шуках істини Сократ обрав як сенс усього життя. Випробування іронією сократівських бесід пройшли віддані друзі Сократа, його вірні учні, постійні слухачі, захоплені шанувальники. Бесіди Сократа, які й досі не тільки не втратили своєї значущості в навчанні культури наукового діалогу, дискусії, полеміки, спору, але й актуалізувались.

Дискусія (від лат. «розглядаю, досліджую») і *полеміка* (від грец. «військова майстерність») як найпоширеніші різновиди наукової публічної суперечки мають багато спільного. Так, їх перевага – бути ефективним засобом як переконання, так і формування нових поглядів, захисту прав людини; форми проведення їх – усна й писемна. Разом із тим їх цілі відмінні: *мета дискусії* – з'ясувати й зіставити різні погляди, шукати й досягати певного ступеня згоди між учасниками або спільного рішення щодо тези дискусії; *мета полеміки* – захистити, утвердити власну думку через спростування поглядів супротивника. Мета визначає предмет обговорення: диспутанти розглядають суперечливі питання з різних наукових тем; полемісти – соціально значущі питання, нові погляди. Мета й особливості тематики цих різновидів наукової суперечки окреслюють специфіку застосовування засобів переконання: у дискусії кожен учасник по черзі застосовує під час наведення тверджень ті засоби переконання, які доступні іншій стороні і які вона визнає; кожен із учасників наукової полеміки застосовує ті прийоми, які вважає необхідними для досягнення перемоги й утвердження власної думки, позиції, погляду.

Завдання для студентів 2. Ознайомтеся з алгоритмічним приписом, який визначає доцільну послідовність мисленнево-мовленнєвих дій як узагальнених прийомів («кроків») самостійного розв'язання поставленого завдання – активної участі в запланованій дискусії. Прокоментуйте кожен «крок» диспутанта.

Алгоритмічний припис учаснику наукової дискусії

1. Визначте для себе «межі теми» дискусії й переконайтеся, чи всі слова й поняття теми та проблеми дискусії ви чітко й повно розумієте (у разі потреби скористайтесь авторитетними науковими й словниково-довідковими виданнями).

2. З'ясуйте основні структурні компоненти дискусії та їх роль в обговоренні зазначеної теми:

2.1. Початок (встановлення контакту зі співрозмовниками; визначення мети, проблем та актуальності дискусії; активізація уваги);

2.2. Інформування (виклад інформації в обраний спосіб: повідомлення, пояснення, опис, характеристика);

2.3. Власне дискусія: аргументація (коректне наведення доказів на захист сформульованих тез);

2.4. Контраргументація (коректне наведення доказів для нейтралізації антитез, заперечень, негоджень із співрозмовником);

2.5. Прийняття рішення;

2.6. Підбиття підсумків.

3. Визначте джерела інформації з дискутованої теми, детально ознайомтеся з ними й зафіксуйте найважливішу інформацію (тези, аргументи) до кожного зі структурних компонентів дискусії.

4. Порівняйте погляди різних авторів і вибудуйте власний на дискутовану проблему або приєднайтеся до певної тези чи позиції автора.

5. Побудуйте свої дії як учасника дискусії за п'ятьма законами організації мисленнево-мовленнєвої діяльності (концептуальний, моделювання, слухацької аудиторії, стратегічний, тактичний, мовленнєвий).

6. Спрогнозуйте вірогідні заперечення й зауваження співрозмовника та визначте можливі контраргументи й оптимальну форму реакції на них з метою переконання.

7. Оберіть коректні прийоми утримання уваги співрозмовників і дотримуйтесь правил цивілізованого спілкування.

8. Визначте можливі варіанти завершення дискусії й оберіть найдоцільніший із них.

9. Проаналізуйте свою мисленнево-мовленнєву діяльність під час дискусії, зробіть аргументовані висновки та сформулюйте стислі поради й рекомендації для себе як диспутанта на майбутнє.

Завдання для студентів 3. Прокоментуйте з погляду причин і наслідків наукової дискусії, диспуту, полеміки відому сентенцію французького філософа, математика й фізика Р. Декарта: «Точно використовуйте слово, і ви позбавите світ від половини непорозумінь».

Найяскравішим прикладом застосування методу дискусії є проведення круглого столу як позааудиторної форми, на якому було обговорено твір Є. Пашковського «Щоденний жезл». Вибір зазначеного твору зумовлений тим, що це роман-роздум про наше життя, наше буття, нашу історію, про те, що діється сьогодні. Як зазначає в передмові до роману П. Загребельний, «Щоденний жезл» – це твір, який потрібний на щоденний вжиток українцям. Під час дискусії, окрім розгляду проблем, пов'язаних з духовністю, у студентів формуються вміння мислити самостійно, виражено аргументувати свої думки й поважно ставитися до інших. Особливістю дискусії у вищому навчальному закладі є те, що її можна розглядати як наукову суперечку.

«Мозковий штурм» проводять не з метою почути думку кожного учасника, а основне його завдання – одержати якнайбільше несподіваних, оригінальних ідей.

Завдання для студентів 1. Проведіть в аудиторії короткий «мозковий штурм» із проблеми «Шляхи вирішення мовного питання в Україні».

Нині мовна ситуація в країні характеризується неоднорівністю. З одного боку, наявна чітко окреслена тенденція розширення функційного тла української мови, що спирається на концепцію державнотвірної, державноконсолідувальної, державновизначальної потенціалу української мови, а з іншого – яскраво простежується тенденція розмивання цього процесу, утвердження ідеї про незначущість мовних проблем як таких, прагнення утвердити в суспільстві думку про вторинність принципу утвердження пріоритетності української мови у визначальних державних інституціях, закладах науки, освіти, культури, не кажучи вже про бізнес, торгівлю, фінансову й бухгалтерську справу, виробництво. Сьогодні активно пропагують ідею вторинності всього національно рідного й послідовно акумулюють мотив штучності відтворення українськомовного тла.

Для цього: а) виділіть складові загальної проблеми (складну проблему подрібніть на простіші складові); б) проведіть «психологічне вирівнювання» учасників, запропонувавши для цього нейтральну, просту й дотепну тему, зовсім не пов'язану з головною; в) дайте можливість висловитися кожному, не дотримуючись регламенту; г) коротко фіксуйте пропозиції на дошці; д) проаналізуйте висунуті учасниками ідеї й виділіть з-поміж них найцікавіші.

Проектна діяльність студентів є кроком до самостійної наукової роботи. Її розглядають як спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитися відповідним чином оформленим реальним презентабельним результатом, який аудиторія має не лише побачити, а й осмислити. Значущість отриманого результату визначається тим, що його можна застосувати у практичній діяльності. Щоб отримати результат, який відповідає цим вимогам, необхідно навчити студентів самостійно мислити, виділяти і розв'язувати проблеми, інтегрувати знання з різних навчальних предметів, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки реалізації різних варіантів вирішення проблеми. Оскільки проектна діяльність передбачає самостійну роботу студентів, організовану по-різному (індивідуальну, парну, групову), то її виконання розраховане на певний проміжок часу й потребує видачі завдання заздалегідь.

Наведемо декілька прикладів використання проектного методу під час викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Зокрема, творчими проектами є підготовка і проведення свят «День української мови і писемності», «Міжнародний день рідної мови», «День слов'янської писемності і культури». За результатами проектної діяльності студентів-аграрників було організовано такі наукові конференції, як «Мова і культура: тенденції та перспективи», «Література рідного краю», «Персоналії аграрної науки і освіти: пам'ятаємо про них». Підготовка наукових матеріалів, їх друк і розповсюдження серед однолітків можуть бути віднесені до інформаційних проектів.

Таким чином, використання інтерактивних технологій під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» сприяє формуванню комунікативної компетенції у студентів-аграрників, підвищенню їхнього рівня національної свідомості та вихованню патріота на основі національної та загальнолюдської культури.

Література:

1. Андрущенко В. П. Ключові компетенції для навчання протягом усього життя – європейські рамкові установки. Рекомендації парламенту і Ради Європи 18 грудня 2006 р. // Віктор Андрущенко Світанок Європи : Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття. – К. : Знання України, 2012. – С. 1060.
2. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології [Текст] : навчальний посібник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2006. – 248 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики [Текст] : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
4. Постернак Н.О. Освітні технології у вищих навчальних закладах освіти / Н. О. Постернак // Безпека життєдіяльності. – 2005 – №8. – С. 23–28.

УДК 371.134 : 80

Пентилюк М. І.

РІДНОМОВНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Стаття присвячена з'ясуванню рідномовного аспекту у філологічній освіті, його особливостей, змісту і ролі в навчально-виховному процесі вищого педагогічного закладу.

Ключові слова: рідномовний аспект, рідномовні обов'язки, мовна особистість, професійні компетентності майбутнього філолога, культура мовлення студентів.

Статья посвящена определению родноречевого аспекта в филологическом образовании, его особенностей, содержанию и роли в учебно-воспитательном процессе высшего педагогического заведения.

Ключевые слова: родноречевой аспект, родноречевые обязанности, языковая личность, профессиональные компетентности будущего филолога, культура речи студентов.

The article focuses on the definition of the native language aspect in philological education, its peculiarities, content and role in the educational process in institutions of higher leavening.

Key words: native language aspect, native language obligations, language personality, professional competence of a future philologist, students' speech culture.

У нових соціально-економічних умовах розвитку державності зростають значення й вимоги до формування соціально активної, культурної і духовно багатой особистості. Однією з основних умов цього процесу є набуття мовцями вмінь і навичок вільно й комунікативно виправдано користуватися рідною мовою. Не володіючи досконало багатством рідної мови, громадянин буде не спроможним розвинути свою думку, представити виробничі інтереси, що спричинить гальмування покладених на нього суспільством функцій. Тому одним із найголовніших завдань вищої школи є формування у студентів-філологів умінь і навичок змістовно, граматично правильно і стилістично вправно висловлювати свої думки. Саме це завдання є важливим на шляху вдосконалення культури спілкування майбутнього вчителя-словесника.

Вищий навчальний заклад України на сьогодні перебуває в стані оновлення, зумовленого його євроінтеграцією та приєднанням до Болонського процесу. Глибинні зміни вищої педагогічної школи юридично базуються на таких державних документах, як Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Закон про вищу освіту, Державна програма «Вчитель», Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Програма щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки. Отже, проблема підготовки вчителів української мови і літератури та формування їхньої професійної мовленевої компетентності на рідномовній основі є однією з найважливіших у системі сучасної освіти.

У сучасній науці перевагу віддають проблемі культури мовлення студентів, що, безумовно, має важливе значення. Праці Н. Бабич, О. Біляєва, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Єрмоленко, Л. Мацько, А. Нікітіної, Т. Окунович, Т. Симоненко, Л. Струганець, І. Хом'яка та ін. присвячені проблемам формування культури мовлення майбутніх філологів, засвоєння основ комунікативної компетентності та продукування професійного мовлення в практичній діяльності. Зрозуміло, що в основі підготовки майбутнього філолога лежать глибокі знання рідної мови, його лінгвістична та лінгводидактична ерудиція, а отже, й виховання мовної особистості професіонала засобами української мови. Адже всебічний розвиток філолога можливий лише на рідномовній основі. Тому метою нашої статті стало уточнення поняття «рідномовний аспект підготовки студентів-філологів», його генеза й найголовніші складники.

У лінгводидактиці термін *аспект* часто ототожнюють із поняттям підхід, хоча семантично вони відмінні. Свідченням цього є трактування їх у лексикографічних працях. Зокрема, ВТСУМ визначає їх так: «аспект – кут зору, під яким розглядають предмети, явища, поняття» [1, с. 26], а «підхід – сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь» [Там само, с. 785]. В «Універсальному словнику української мови» зазначено, що «аспект – погляд, покладений в основу сприйняття або оцінки того чи того явища, події, поняття» [2, с. 42]; «підхід – спосіб трактування кого-або чого-небудь; сприймання, розуміння чогось» [Там само, с. 572].

Спираючись на ці визначення, констатуємо, що аспект – трактування певної позиції, погляду на явище, а підхід – спосіб його реалізації. Рідномовний аспект підготовки спеціалістів полягає насамперед у широкому застосуванні рідної (державної) мови в навчально-виховному процесі вищої школи. Для нашої проблеми важливим є і підхід як спосіб реалізації рідномовного аспекту.

Сучасний учитель-словесник повинен володіти низкою духовних, моральних, професійних якостей, яких набуває в процесі навчання у вищій школі, що можна забезпечити рідномовною освітою і засвоєнням системи фахових дисциплін.

Рідномовний аспект вищої філологічної освіти має свої особливості: професійна спрямованість навчання; фундаментальна філологічна підготовка на базі класичних і сучасних досягнень мовознавства й літературознавства; формування й розвиток комунікативної компетентності особистості; виховання духовно багатой мовленнєвої особистості; удосконалення навичок мовленнєвої діяльності та культури мовлення студентів. Виховання особистості людини на базі рідної мови започаткував видатний учений І. Огієнко, який ще в першій половині минулого століття створив рідномовний кодекс «Наука про рідномовні обов'язки. Рідномовний катехезис» [3]. Праця, написана й видана в 1936 р. для українців Галичини й Волині, не тільки не втратила свого значення, а й набула ще більшої актуальності в наш час [7]. Визначаючи органічний зв'язок мови з її творцем і носієм, учений водночас наголошує на обов'язку держави «всіма можливими силами дбати про якнайкращий розвиток спільної для всіх племен її народу літературної мови як найміцнішої основи для його духовного об'єднання» [3, с. 78]. На всіх етапах мовної освіти рідна мова, твердо переконаний учений, є могутнім засобом інтелектуального й духовного розвитку особистості. Не обминув І. Огієнко і вчителів, для якого професійною необхідністю є не тільки досконале знання мови як системи зі складною структурою, але й практичне володіння й користування літературним мовленням, методикою навчання рідної мови, що передбачає виховання мовної особистості: «Кожний учитель – якого б фаху він не був – мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис» [3, с. 37] – пише вчений. Особливо цінними для професійної підготовки студента-філолога є «Десять найголовніших мовних заповідей свідомого громадянина». У них звучить, з одного боку, тривога за рідну мову, її функціонування в суспільстві, а з другого – оптимізм, віра в те, що кожен свідомий громадянин буде берегти рідну мову й розвивати її. З боєм звучать слова вченого: «Хто цурається рідної мови, той у саме серце ранив свій народ» [3, с. 11]. Але він упевнений, що знання рідної мови засвідчує духовну зрілість як окремої особи, так і зрілість цілого народу. Особливого значення І. Огієнко надає літературній мові і не випадково називає її соборною. «Літературна мова – то головний двигун розвитку духовної культури народу та найміцніша основа її» [3, с. 12].

Ідеї І. Огієнка не тільки викликають схвалення, але й потребують подальшої реалізації, втілення в навчально-виховний процес середньої та вищої школи, що й стимулювало появу рідномовного аспекту в мовній освіті, а отже, й у підготовці майбутніх учителів-словесників.

Рідномовний аспект професійної підготовки студентів-філологів передбачає формування комунікативної компетентності студентів, яка «складається з мовленнєвої компетенції (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їх поєднання), предметної компетенції (уміння на основі альтернативного володіння загальною лексикою відтворювати у свідомості картину світу), прагматичної компетентності (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функційно-стильових різновидів мовлення)» [9, с. 70].

Формування мовленнєвої компетентності є невід'ємною частиною національного виховання майбутнього вчителя-словесника, здатного засвоїти основи мовленнєвої культури і стати національно-мовною особистістю. Це можна пояснити: 1) усвідомленням ролі й значення культури мовлення в майбутній фаховій діяльності; 2) зростанням інтересу до себе, своїх можливостей у плані самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації; 3) посиленням ролі національно-мовної самосвідомості; 4) виробленням навичок мовного чуття; 5) умінням дотримуватися норм української літературної мови, користуватися її виражальними засобами з урахуванням умов і завдань комунікації. У комплексі ці чинники становлять рідномовну основу професійного становлення спеціаліста.

Філологічна підготовка майбутніх учителів-словесників, а отже, й формування їх як мовних особистостей базується на таких основних поняттях, як мова, мовлення, терміносистема, комунікація, риторична вправність, що своєю чергою сприяють низці компетентностей – комунікативній, лінгвістичній і філологічній.

У процесі навчання студенти набувають знання про саму мову, її термінологічний склад, граматичну структуру, закони розвитку, мовні норми на всіх рівнях її ієрархічної системи, одержують уявлення про значення мови в ментальності української держави, у соціумі, розвитку інтелекту людини тощо. Це становить мовну компетентність студента.

Реалізація мови здійснюється в процесі мовлення або мовленнєвої діяльності, яка, на нашу думку, являє собою сукупність психофізіологічних дій організму людини, спрямованих на сприймання й розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формі [5].

Мовленнєва діяльність – аудіювання, говоріння, читання, письмо – спирається на мовні знання і є основним засобом формування мовної особистості, яка комунікативно вільно користується лінгвістич-

ними поняттями, володіє вміннями будувати професійні тексти в різних сферах спілкування і забезпечує свою мовленнєво розвинену компетентність.

З урахуванням досягнень таких галузей мовознавчої науки, як комунікативна лінгвістика, паралінгвістика, прагматика та дискурсологія, структуру комунікативної компетентності слід доповнити дискурсивною компетентністю (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси) та іллокутивною (здатність реалізувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення).

Багатостороння, жива сутність рідного слова повинна бути врахована у викладанні мовознавчих дисциплін. У реалізації рідномовного аспекту підготовки студентів-філологів до професійної діяльності важливе місце займає зміст мовної освіти. Майбутній учитель повинен усвідомити, що зміст навчання мови має бути різноплановим і відображати три взаємопов'язані складники – мовні й мовленнєві знання, практичні вміння й навички, духовні й моральні цінності. Відповідно до цього в змісті належить якнайповніше висвітлити:

- актуальні проблеми функціонування мови в суспільстві; теоретичний комплекс відомостей про мову та її систему (фонетику, лексику, словотвір, морфологію, синтаксис, стилістику, орфоепію і правопис), необхідний для формування лінгвістичного світогляду – системи знань про мову й мовлення і розвитку на цій основі комунікативних умінь і навичок;

- функційну систему мовлення, презентовану мовленнєвою діяльністю в єдності чотирьох складників: аспект культури мовлення, що охоплює його нормативність (дотримання правил усного й писемного мовлення), адекватність (точність висловлювання думок, почуттів, волевиявлень), естетичність (оптимальний темп і гнучкість мовлення, тембр та інтонація, образність), поліфункційність (застосування мови в усіх її аспектах у будь-якій сфері суспільного життя);

- відомості, що розкривають феномен людини, людства, України й інших країн у їхній самобутності та всепланетарності водночас (основні світоглядні ідеї, ідеали, етичні уявлення, естетичні уподобання, особливості менталітету різних етносів, народів, матеріали, пов'язані з історією, географією, матеріальною і духовною культурою тощо).

Ці аспекти змісту мовної освіти студент повинен осмислити й засвоїти на рідномовній основі під час професійної підготовки.

У теорію літературної мови входить як складова частина культура мови або мовна культура. В останні роки в галузі культури мови розвивалися напрями, пов'язані з: 1) варіативністю норми; 2) функційністю та оцінкою нормативного характеру; 3) співвідношенням позамовних і внутрішньолінгвістичних чинників у становленні, розвитку й функціонуванні літературної норми; 4) уважним ставленням до слова та його вживання; 5) розвитком здатності сприймати й оцінювати образотворчий аспект мовного висловлювання, а також уміло використовувати його в мовленні тощо.

Майбутній фахівець української філології має бути причетним до аналізу мовної ситуації в Українській державі, що суттєво впливає на рівень його світоглядних переконань і мовленнєвої культури. З одного боку, в Україні продовжує зростати модус присутності української мови в усіх сферах життя суспільства, у національну мову повертається традиційний мовленнєвий етикет, мовотворчість репресованих, заборонених, емігрованих і забутих письменників, політиків, учених, діячів культури; лексикологію активно очищують від радянізмів і збагачують новими термінами. З іншого – тривогу викликає невміння володіти мовою, низький рівень мовної культури, грубе поводження зі словом.

Долати перешкоди в утвердженні української мови й культивувати ті позитивні зміни, які відбуваються в суспільстві й освіті щодо піднесення рівня мовленнєвої культури й культури спілкування, повинні вчителі-словесники у своїй практичній діяльності.

Досліджуючи питання культури мови, В. Соколова звертає увагу, що культура мовлення – це не лише «сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують автору вільну побудову висловлювань для оптимального вирішення завдань спілкування, а й сукупність і система властивостей та якостей мови, які свідчать про її досконалість. Це галузь лінгвістичних знань про систему комунікативних якостей мови» [10, с. 15–16]. Комунікативні якості мовлення – це реальні ознаки змістових і формальних його чинників, що виділяють на основі співвідношення мовлення і таких немовленнєвих структур, як мова (правильність, чистота, багатство), мислення (логічність), свідомість (багатство, виразність, образність), дійсність (точність) та умови спілкування (доречність, доступність) [4, с. 79–80].

Тому важливими характеристиками культури мовлення студентів-філологів, визначеними ще з найдавніших часів і визнаними сучасними мовознавцями і методистами (Н. Бабиць, О. Біляєв, Б. Головін, І. Ілляш, А. Коваль, М. Пентиліук, М. Пилинський та ін.), є правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, образність, барвистість, чистота, експресивність. Правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, наголошення на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і психологічних пауз, взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами й мімікою – необхідні елементи мовленнєвої культури вчителя.

Культуру мовлення майбутнього вчителя-словесника характеризують і такі ознаки, як виразність та образність мовлення.

Таким чином, підготовка сучасного вчителя-словесника – складний і багатогранний процес, у якому важливе місце займає рідномовний підхід. Адже майбутній учитель – це носій знань, людина з високими інтелектуальними і моральними якостями, комунікативно й професійно спроможна реалізувати основні ідеї мовної освіти. Але насамперед це національно-мовна особистість, здатна популяризувати рідну мову, активно впливати її засобами на своїх вихованців і те мовне середовище, у якому живе і працює вчитель. Підготувати професійно компетентного вчителя-словесника покликана сучасна вища педагогічна школа.

Література:

1. Великий тлумачний словник української мови / Укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови / З. Й. Куньч. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 848 с.
3. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / І. Огієнко. – К. : Обереги, 1994. – 44 с.
4. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; [сост. А. А. Князьков]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
5. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
6. Пентилюк М. І. Інтегруючий характер фахової підготовки майбутнього вчителя-філолога / М. І. Пентилюк // Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. – 2002. – № 4. – С. 165–170.
7. Пентилюк М. Рідномовний кодекс Івана Огієнка / М. Пентилюк // Дивослово. – 2007. – № 12. – С. 38–40.
8. Семеног О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури / О. Семеног. – Суми, 2005. – 196 с.
9. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
10. Соколова В. В. Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. – М. : Просвещение, 1995. – 190 с.

УДК 37.011.3-051:005.336.5[811.161.2+821]:37.091.12:005.963

Сидоренко В. В.

ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ СКЛАДОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ЯК ВІДГУК НА ЦИВІЛІЗАЦІЙНО-ІСТОРИЧНІ ТА ОСВІТНІ ІМПЕРАТИВИ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті здійснено багатовимірний аналіз професійно значущих складових педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури, які збігаються зі змістом затребуваних суспільством інноваційних ролей і функцій, адекватні психологічній структурі професійно-педагогічної діяльності та які треба неперервно розвивати для досягнення професійної акме-вершини. Обґрунтовано введення у науковий обіг поняття акмелінгвістичної майстерності як сутнісної складової педагогічної майстерності вчителя-словесника. Окреслено комплекс заходів для вдосконалення сутнісних складових педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури протягом міжатестаційного циклу.

Ключові слова: педагогічна майстерність, система післядипломної педагогічної освіти, професіоналізм, художньо-педагогічна творчість, професійно-педагогічна компетентність, акмелінгвістична майстерність, технологічна культура, словесник-майстер.

В статье осуществлён многомерный анализ профессионально значимых составляющих педагогического мастерства учителя украинского языка и литературы, которые совпадают с содержанием востребованных обществом инновационных ролей и функций, адекватные психологической структуре профессионально-педагогической деятельности и которые нужно непрерывно развивать для достижения профессиональной акме-вершины. Обосновано введение в научный оборот понятие акмелингвистического мастерства как сущностной составляющей педагогического мастерства учителя-словесника. Определено комплекс мер для совершенствования сущностных составляющих педагогического мастерства учителя украинского языка и литературы в течение межаттестационного цикла.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, система последипломного педагогического образования, профессионализм, художественно-педагогическое творчество, профессионально-педагогическая компетентность, акмелингвистическое мастерство, технологическая культура, словесник-мастер.

The article presents the multivariate analysis of professionally significant components of pedagogical skills of teachers of the Ukrainian language and literature, which coincide with the sought-after community of innovative content and roles, adequate psychological structure of vocational and educational activities that are necessary to continuously develop to achieve a professional acme-tops. Justified the introduction of the concept of scientific revolution akmelingvisticheskogo skill as essential component of pedagogical skills-language and literature teachers. Defined a set of measures for the improvement of the essential components of pedagogical skills of teachers of the Ukrainian language and literature for mezhattestatsionny cycle.

Keywords: pedagogical skills, system of postgraduate education, professionalism, artistic and pedagogical creativity, professional and pedagogical competence, akmelingvisticheskoe skill, technological culture, master teacher of literature.

Зводити «майстерність» лише до професіоналізму, лише до вищої форми оволодіння «технікою» роботи, до вищої форми операційності праці – означає помилятися, звужувати зміст майстерності до механічного смислу.

О. І. Субетто

Постановка проблеми. Особливості сучасного етапу цивілізаційного розвитку людства, зокрема глобалізація, інтеграція, інформатизація, фундаментально змінюють освітню мовно-літературну парадигму, висуваючи нові вимоги як до самої освітньої галузі «Мови і літератури», так і спеціаліста нової формації, рівня його педагогічної майстерності, професіоналізму і творчості. Адже педагогічна майстерність як «вершина» педагогічної творчості, найвища сходинка педагогічної діяльності, педагогічної самореалізації вчителя у своєму прояві не може не включати адекватного відгуку на цивілізаційно-історичні імперативи, які мають свої особливості для кожної історичної епохи та які особливо драматично «звучать» у кінці ХХ століття [6, с. 705–706]. Задекларована модель освіти ХХІ століття – **освіта для стійкого розвитку, філософським підґрунтям якої слугує філософія людиноцентризму й екзистенціалізму** – експлікується в затребуваних суспільством професійно-кваліфікаційних та індивідуально-особистісних характеристиках, функційних обов'язках, професійних якостях, здібностях учителя української мови і літератури, інноваційних напрямках (методологічних, навчально-методич-

них, організаційно-змістових тощо) і принципах його професійно-педагогічної діяльності. Сучасний словесник-майстер, будучи виразником соціокультурних трансформаційних процесів у суспільстві й освіті, має відповідати вимогам гуманітарного, соціального й науково-технічного прогресу, володіти широким загальним і професійним світоглядом, системою професійних, морально-духовних, культурних і національних цінностей та ідеалів, бути налаштованим на сприйняття цивілізаційних змін як суспільної норми, прагне до неперервного розвитку педагогічної майстерності протягом усього життя. В умовах глобальної гуманізації й гуманітаризації відбувається переосмислення змісту й фундаментальних засад професійної підготовки й перепідготовки вчителя української мови і літератури, що спрямовано на формування **гуманітарної еліти інформаційного суспільства**, тобто високоерудованих і конкурентоспроможних фахівців, які здатні забезпечувати випереджувальність розвитку країни, готові виконувати роль консолідаторів нації, активно зреалізовувати освітні проекти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському та світовому ринку освітніх послуг тощо.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Філософські, психологічні, аксіологічні, естетичні аспекти педагогічної майстерності проаналізовано в наукових дослідженнях В.А. Андрущенко, Г.О. Балла, Є.С. Барбіної, С.У. Гончаренка, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, В.В. Рибалки, В.А. Сластьоніна, Б.Л. Тевліна, Т.П. Усатенко, Л.О. Хомич та ін. У науково-методичних працях і монографічних розвідках Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіної, О.М. Куцевол, Л.І. Мацько, М.І. Пентиліук, О.М. Семеног, І.О. Синиці, А.М. Фасолі, В.І. Шуляра та ін. з'ясовано зміст, форми, методи розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури. У дисертаціях Л.О. Лузан, Т.В. Нікішиної, Л.О. Решетняк, В.П. Студенікіної та ін. схарактеризовано підходи до підвищення ефективності професійної підготовки вчителя-словесника в системі післядипломної педагогічної освіти. Водночас аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує відсутність досліджень, у яких було б **ґрунтовно вивчено сутнісні складові педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури для екстраполяції основних теоретичних положень на підготовку словесника-майстра, акмепрофесіонала** в умовах трансформаційних освітніх процесів у контексті цивілізаційних змін. Тому окреслені питання вимагають виваженого вивчення й узагальнення. Це визначає **актуальність теми, мети й завдань нашої наукової розвідки**.

Метою статті є здійснення багатовимірного аналізу професійно значущих складових педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури, які збігаються зі змістом затребуваних суспільством інноваційних ролей і функцій, адекватні психологічній структурі професійно-педагогічної діяльності та які треба неперервно розвивати для досягнення професійної акме-вершини.

Відповідно до поставленої мети зреалізовано **основні завдання наукової розвідки**: 1) подано характерологічний портрет майстерного вчителя-словесника в контексті цивілізаційних змін і трансформаційних процесів в освіті; 2) визначено типові й специфічні, професійно значущі компоненти педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури; 3) обґрунтовано складники і показники розвитку акмелінгвістичної майстерності вчителя української мови і літератури; 4) окреслено комплекс заходів для неперервного розвитку професійно значущих складових педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. У кожному виді педагогічної професії криється глибоко своєрідний зміст, зумовлений основними предметно-професійними завданнями тієї чи іншої освітньої галузі, природою шкільної дисципліни. Наголошуючи на специфіці кожного навчальної дисципліни, В.А. Кан-Калик і В.І. Хазан [2, с. 146] логічно резюмують: «Навчальний предмет ніби оточує педагога специфічним психологічним ореолом навіть суто зовнішньо. Нерідко в нашому уявленні сам образ предмета повністю зливається з особистістю вчителя, який його викладає. Згадайте шкільних учителів: чи не правда, література й математика – це не тільки дві різні навчальні дисципліни, але й дві зовсім відмінні системи спілкування, два різних психологічних світи...»

Інтегративна система педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури включає як **типові для всіх педагогічних спеціальностей компоненти** (гуманістична спрямованість навчання й виховання, професійна компетентність, педагогічна техніка, педагогічні здібності тощо), **так і специфічні, властиві сфері професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника**. Професійно значущими складовими педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури, які збігаються зі змістом затребуваних суспільством інноваційних ролей і функцій, адекватні психологічній структурі професійно-педагогічної діяльності, визначаємо **професійно-педагогічну компетентність, акмелінгвістичну майстерність, педагогічний артистизм, художньо-педагогічну творчість, художньо-естетичну спрямованість професійно-педагогічної діяльності, технологічну культуру, професійно-педагогічне спілкування із суб'єктами взаємодії**. Здійснимо їх багатовимірний аналіз.

Підґрунтя педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури становить **професійно-педагогічна компетентність** як інтегрований показник професійно-діяльнісної, індивідуально-особистісної та мотиваційно-рефлексивної сфери, що включає комплексне поєднання ґрунтовних, систе-

матичних, поліфункціональних знань, професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, акмеологічних інваріантів, акмеологічної професійної позиції тощо, які забезпечують нову якість педагогічної дії, професійно-особистісне зростання протягом життя. За допомогою методу кластерного аналізу (від англ. *analysis, cluster*; нім. *Clusteranalyse*) ми виділили ієрархічні рівні професійно-педагогічної компетентності вчителя української мови і літератури (метапредметні компетентності, предметні компетентності, компетенції) та дослідили їх компонентний склад за певними сферами: 1) компетентності і/або компетенції професійно-педагогічної діяльності, 2) компетентності і/або компетенції професійно-педагогічного спілкування та 3) компетентності і/або компетенції в реалізації особистості словесника-майстра (про це детальніше див.: [5, с. 118-136]). Базис професійно-педагогічної компетентності вчителя української мови і літератури становлять **метакомпетентності** (ключові, надпредметні, поліфункційні, інваріантні структурні компоненти), які складають суспільно визначений комплекс універсальних знань, умінь, ставлень, цінностей для компетентного вирішення міжпредметного кола проблем і забезпечують професійний розвиток учителя-словесника. Серед основоположних характеристик метакомпетентностей визначаємо такі: наявність особистісних смислів, мотивації, спроможність і готовність учителя до професійно-педагогічної діяльності, ціннісна зорієнтованість, ставлення; процесуальність, результативність, системність (Н. М. Бібік, О. В. Овчарук). *Предметні компетентності* включають вузькоспеціалізовані знання предмета «Українська мова і література», предметні вміння і характеризують творчу професійно-педагогічну діяльність учителя-словесника. *Компетенції* окреслюємо як характеристики, що визначають індивідуальний стиль роботи вчителя-словесника, спосіб досягнення ним професійної мети та забезпечують ефективність професійно-педагогічної діяльності, професійно-педагогічного спілкування й реалізації особистості (про це детальніше див.: [4, с. 11, 14, 32, 43, 72 та ін.; 5, с. 131-135]).

Підготовку вчителя-словесника в умовах післядипломної освіти спрямовано на формування **елітарного типу національно-мовної (культуromовної, мовно-риторичної) особистості**, носія елітарної мовленнєвої культури, представника культурних і духовних цінностей, компетентного, високоосвіченого, національно свідомого й самоактуалізованого в соборному соціумі носія мови (Н. Б. Голуб, Л. І. Мацько, М. І. Пентиліук, О. Б. Сиротиніна та ін.), який здатний успішно в усіх сферах життя використовувати функційно-стильові можливості української мови, уміє вільно й комунікативно виправдано висловлювати думки, характеризується сформованою мовною стійкістю, креативним мисленням, естетичним і художньо-образним сприйняттям мовлення.

Акмелінгвістичну майстерність розглядаємо як досягнення вчителем української мови і літератури акме-вершин у мовно-мовленнєвому розвитку, оптимально можливого метарівня в оволодінні мовою, удосконалення мовно-мовленнєвої компетентності з урахуванням індивідуальних характеристик, потенційних ресурсів. **Складниками акмелінгвістичної майстерності вчителя-словесника** визначаємо такі культуротворчі компоненти, як-от:

емоційна культура вчителя-словесника, що передбачає емоційну сприйнятливість думок, почуттів, відчуттів інших суб'єктів професійно-педагогічної взаємодії, сенситивне сприйняття та адекватне відтворення художньо-почуттєвої палітри художнього твору, передачу власних естетичних переживань, саморегуляцію психічного й емоційного стану, налаштованість на потрібну емоційно-художню тональність уроку, коректне реагування в парадигмальному комунікативному векторному полі на певні форми спілкування, здатність нівелювати емоційно-експресивні бар'єри;

високий рівень культури мислення (лінгводидактичне мислення) учителя української мови і літератури, що пов'язаний із розвитком відтворювальної і творчої уяви, асоціативної й образної пам'яті, поєднанням понятійного, концептуального й художнього бачення мистецьких явищ, володіння законами побудови усного й писемного мовлення, добором найбільш доречних виражальних засобів, форм, моделей спілкування відповідно до комунікативної інтенції, комунікативно-ситуативних чинників;

лінгвістична свідомість учителя-словесника, яка передбачає уважне ставлення вчителя як елітарного типу мовно-риторичної особистості як до власного мовлення, так і всіх учасників педагогічного дискурсу, уміння оцінювати й удосконалювати мовленнєву діяльність комунікантів на кожному етапі навчання, природне бажання примножувати невичерпну скарбницю культури українського народу;

мовно-мовленнєва компетентність учителя української мови і літератури, що включає бездоганне володіння вчителем-словесником комунікативними атрибутами професійно-педагогічного мовлення з дотриманням усталених норм сучасної української літературної мови в її орфоепічних, лексичних, словотворчих, граматичних, правописних, стилістичних варіантах, а також майстерну вербалізовану передачу суб'єктам комунікації (учням, колегам, батькам та ін.) думок, почуттів, емоцій тощо;

техніка мовлення — це обов'язковий складник зовнішньої техніки вчителя української мови і літератури, інструмент його виховного впливу, що включає сукупність умінь і навичок (володіння правильним діафрагмально-реберним диханням, артикуляційною вимовою, чіткою дикцією, засобами логічної виразності, інтонацією, силою голосу, індивідуальним тембром, оптимальним для певної

ситуації спілкування темпоритмом, гармонійне поєднання інтралінгвістичних та екстралінгвістичних характеристик тощо), за допомогою яких здійснюється вербальна професійно-педагогічна взаємодія з усіма учасниками комунікативного дискурсу;

індивідуальний досконалий мовний стиль учителя української мови і літератури, що цілковито відповідає чинним мовним нормам;

творча комунікативно-мовленнєва активність як динамічний інтегративний стан словесника-майстра, що характеризується прагненням до різноманітної художньо-педагогічної творчої мовно-мовленнєвої діяльності, готовністю вчителя української мови і літератури вибирати поведінкове амплуа, видозмінювати власний соціоситуативний імідж залежно від соціально-психологічних особливостей аудиторії, домінувальної комунікативної ситуації, здатністю до мовленнєвого експромту;

акмелінгвістична позиція як вироблена система відношень учителя-словесника до неперервного вивчення і якісного викладання рідної мови, що забезпечується високою лінгвістичною свідомістю педагога, постійною потребою вдосконалювати власне мовлення, шліфувати індивідуальний мовний стиль, прагненням досягти мовно-мовленнєвої майстерності і високих результатів у професійно-педагогічній діяльності;

акмеетика вчителя української мови і літератури, що включає усвідомлену ним естетичну мовну поведінку, мовну стійкість і мовний смак, виховання духовно-етичних і художньо-естетичних якостей засобами рідної мови, художніх текстів, інноваційних освітніх технологій, зокрема комунікативно-ситуативних вправ, тренінгів, рольових і ділових ігор тощо;

створення вчителем української мови і літератури «Авторської системи діяльності» (послугуємося терміносполукою, яку ввели в науковий обіг Л.І. Дубровіна і Н.В. Кузьміна) як оригінальної загальнопедагогічної, лінгводидактичної і навчально-методичної системи, у межах якої формується потужне мотиваційне поле для опанування рідної мови з урахуванням суб'єктного досвіду учнів, їхніх домінувальних стилів навчання (кінестетично-дотиковий, аудіальний, візуальний) і стилів мислення (конкретно-послідовний, конкретно-вибірковий, абстрактно-послідовний, абстрактно-вибірковий). Під час викладання мови і літератури словесник-майстер зорієнтований на стимулювання різних видів гуманітарного й системного мислення школярів, збагачення образно-емоційної пам'яті, звернення до емоційної сфери особистості, розширення мовної картини світу як сукупності слів, що трактують актуальні для українського народу поняття. В «Авторській системі діяльності» словесника-майстра відбувається перепроєктування на більш високий рівень продуктивності за допомогою навчальної дисципліни, прагнення до вироблення зразків висококультурного спілкування. Досягнення навчальних результатів уможлиблюється за такого підбору граматичного матеріалу, що розвиває творчість, увагу, самоспостереження, сприяє розширенню індивідуального мовного досвіду в його культурних аспектах, стимулює незалежність думки, суджень і дій у зв'язку із соціальними вміннями. Реалізації окреслених завдань сприятиме використання на уроках мови і літератури автентичних текстів, надання переваги рецептивним (аудіювання, читання) і продуктивним (говоріння, письмо) видам мовленнєвої діяльності, інтенсивне поєднання лінгвістичної теорії і мовленнєвої практики. За переконанням Н.Б. Голуб, виховувати національномовну особистість учня може лише вчитель, який сам є такою особистістю [1, с. 117].

Серед показників розвитку акмелінгвістичної майстерності вчителя української мови і літератури виділяємо такі:

а) **володіння культуротворчими компонентами** (емоційна культура, лінгводидактичне мислення, лінгвістична свідомість, мовно-мовленнєва компетентність, техніка мовлення, індивідуальний досконалий мовний стиль, творча комунікативно-мовленнєва активність, акмелінгвістична позиція, акмеетика тощо);

б) **досконале оперування комунікативними атрибутами мовлення** – невід'ємними змістовими і формальними властивостями мовно-мовленнєвої компетентності, якими мовлення, які віддзеркалюють акме-вершину в мовно-мовленнєвому розвитку, досягнення вчителем професійно-зразкового вербального іміджу і сприяють подальшому акмелінгвістичні саморефлексії і самовдосконаленню (змістовність, бездоганна правильність, комунікативна доцільність, багатство, ефонічність, чистота, точність, стилістична вправність, прагматична орієнтація, мовленнєвий артистизм та ін.);

в) **вироблення індивідуальної мовленнєвої манери, мовленнєвого стилю**, що уможливлює ефективну організацію педагогічного дискурсивного діалогу;

г) **уміле послуговування риторичним інструментарієм мовлення**, що, виступаючи у формі комунікаційних ефектів, надає спілкуванню душепроникливого і мислеутворювального впливу (зокрема *ефект візуального іміджу*, що опосередковується на основі вражень учнів про зовнішній вигляд педагога; *ефект перших фраз*, що покликаний привернути увагу учнів до вчителя як особистості, закріпити перше враження дітей, оперативно встановити комунікативний контакт, уникнути психологічних бар'єрів, що досягається за допомогою попередньо дібраних або експромтом придуманих фраз, художньо виразного висловлення когось із авторів, теплої звернення до аудиторії; *ефект аргументації*, що

передбачає залучення переконливих і доступних для школярів аргументів, які дозволяють простежити хід викладу думок учителя, активізувати увагу, стати співучасниками комунікації; *ефект квантового викиду інформації*, який спрямовано на концентрування уваги аудиторії у вигляді розподілу на всьому мовленнєвому полі «квантів» свіжої інформації, наприклад, нових думок і аргументів, емпіричних даних, оригінальних суджень, яскравої цитати, риторичного питання; *ефект релаксації*, що слугує для зняття емоційної напруги, перезарядки новою емоційною енергією; *ефект аналогу*, який уможливорює швидке взаєморозуміння, співпереживання, активну співучасть та досягається шляхом порівняння, об'язного зіставлення своєї аргументації з аргументами співбесідника; *ефект дискусії*, який допомагає вчителю-словеснику, ставлячи цікаву для дітей проблему, залучити їх до обміну думками та вміло керувати їхніми виступами; за відсутності вичерпної інформації *ефект уяви* стимулює мисленнєву активність учнів у вигляді здогадок, фантазій, мрій; *ефект еліпсу* (пропуски слів, кінцівки фрази, паузи для самостійного осмислення чи обдумування), надаючи спілкуванню ігрової форми, допомагає залучити дітей до співробітництва з учителем-словесником; *ефект fascinaції* (від англ. *fascination* – чарівність, привабливість) як словесний позитивно-стимулювальний вплив учителя-словесника на суб'єктів професійно-педагогічної взаємодії, за якої досягається мінімізація втрати навчальної інформації за допомогою майстерного вербального (ритм, темп, інтонація та ін.) і невербального (колір, погляд та ін.) іміджу, уміння приваблювати до себе людей, викликати доброзичливе ставлення тощо.

З метою створення досконалого вербального іміджу вчителя-словесника, підвищення його культури мовлення повинні зреалізовуватися курсові й міжкурсів практико-зорієнтовані заходи у формі варіативної складової (спецкурси, факультативи, зокрема «Культура наукової української мови», «Ораторика словесника-майстра» та ін.), комунікативних тренувальних і корекційних вправ, навчально-методичних практикумів, голосомовленнєвих тренінгів, лабораторно-практичних занять, робота зі словниками і лінгвістичною літературою, прослуховування й аналіз вірцево правильного мовлення талановитих педагогів тощо.

Педагогічну майстерність учителя української мови і літератури простежуємо в кореляційному взаємозв'язку із *художньо-педагогічною творчістю* (В. А. Кан-Калик, В. І. Хазан [3]), сформованими креативними здібностями і якостями, специфічними внутрішніми потенціями, творчою активністю, які сприяють виробленню ексклюзивної системи педагогічних дій, способів і результатів продуктивно-перетворювальної діяльності, особливій естетичній передачі учням мовно-мовленнєвих і літературних знань, усебічній готовності до конструктивних перетворень у сферах життєдіяльності, формуванню творчого педагогічного мислення тощо.

Важливість *художньо-естетичного компонента* у структурі педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури обґрунтовуємо емоційно-чуттєвою і художньо-естетичною специфікою професійно-педагогічної діяльності, підґрунтям для якої є емоційна чутливість до естетичної глибини й виразності української мови як феномена людства і витвору народу, стильового й ритмічного багатства художнього твору, емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва, людини і навколишнього світу, уміння мислити художніми образами, впливати на інтелектуальну, поведінкову й емоційну сфери розвитку особистості тощо. Художньо-естетична спрямованість професійно-педагогічної діяльності вчителя української мови і літератури передбачає сформованість у нього таких складників, як-от: 1) *естетична культура вчителя-словесника*, що включає наявність художньо-естетичного досвіду, сформовану систему естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного осягнення художніх образів, сприймання явищ дійсності і творів мистецтва, потребу вносити досконалі мовно-мовленнєві зразки, прекрасне в навчально-виховний простір, бачити й відчувати красу, багатство, мелодійність української мови; 2) *естетичні почуття*, які визначають психічну здатність учителя української мови і літератури естетизувати повсякденне життя, тобто сприймати людину, конкретні вчинки, дії, моральні принципи тощо, предмети, явища навколишнього світу з погляду краси, досконалості, сприяти засвоєнню і наслідуванню найкращого, коли «естетичне сприйняття переходить в естетичну оцінку, а далі – в естетичне судження» [3, с. 159]; 3) *естетичні здібності* як система якості особистості, «яка володіє силою, перетворює матеріальну дійсність у духовно-ціннісний смисл, а естетичний досвід, зокрема знання, судження, смаки, переводяться в площину художньо-педагогічної діяльності, стають знаряддям її ефективного здійснення» [2, с. 134–135]; 4) *оперування принципами* (єдність загальнолюдського, національного й регіонального компонентів, цілісність, полікультурність, поліхудожність, комплексність, спрямованість на художньо-естетичну самореалізацію та ін.) і *прийомами мовно-літературної естетичної освіти*, що спрямовані на формування гуманістичних якостей, здатності сприймати й перетворювати навколишню дійсність за законами краси і мистецтва; 5) *естетична свідомість*, яка є художньо-емоційним освоєнням дійсності через естетичні сприйняття, почуття, переживання, судження та виражається в естетичних поглядах і творчій діяльності вчителя української мови і літератури; 6) *художньо-естетичний смак* учителя-словесника як історично зумовлена здатність, що уможливорює виділення, знаходження, розуміння й поцінування прекрасного, довершеного, ес-

тетичних властивостей художньої літератури, мови, явищ навколишньої дійсності, а також самостійне створення вартісних зразків мовно-літературної творчості за законами художньої краси і мистецтва; 7) *естетичний ідеал*, що передбачає здатність словесника-майстра включати в процес професійно-педагогічної діяльності естетичні почуття радості, задоволення, прекрасного й піднесеного, привносити високі зразки героїчного, довершеного в конкретних поведінкових моделях; 8) *естетична поведінка*, яка є втіленням зразкового у вчинках самого вчителя-словесника, його вербальному й невербальному іміджі. Учитель-словесник, який досяг високого рівня педагогічної майстерності в його художньо-естетичному прояві, здійснює творчу професійно-педагогічну діяльність шляхом проведення уроків краси, мистецьких лекторіїв, зустрічей із митцями, народними майстрами, відвідування музеїв, виставок, організації роботи мистецьких гуртків тощо.

Необхідною складовою професійної дії словесника-майстра є *педагогічний артистизм* у своїй органічній зовнішній і внутрішній єдності. Складова педагогічної майстерності передбачає здатність учителя-словесника до гармонійного існування в умовах педагогічного процесу, прагнення до нестандартних рішень через образні асоціації, уміння свідомо вибудовувати професійну поведінку відповідно до конкретної ситуації (О. С. Булатова); проявляється у професійно-педагогічній діяльності і конкретних продуктах творчості завдяки внутрішньому поєднанню загальної й емоційної культури, що складається з емоційної сприйнятливості, психологічної передбачуваності, культури мовлення й емоційних станів, професійно значущих рис особистості тощо.

Інноваційні процеси у мовно-літературній освіті безпосередньо пов'язані з технологізацією навчального простору, його варіативністю і диференціацією, заміною пасивних форм і методів навчання на активну творчу співпрацю і співдію вчителя-словесника із суб'єктами професійно-педагогічної взаємодії. *Технологічну культуру* розглядаємо як здатність учителя української мови і літератури до продуктивно-перетворювальної творчої діяльності, пов'язаної з ефективним упровадженням інноваційних освітніх підходів (компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного), інтерактивних технологій, форм, методів, прийомів у систему роботи для забезпечення якості й високої результативності навчально-виховного процесу.

Професійно-педагогічне спілкування передбачає особистісно зорієнтовану, суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя української мови і літератури й учнів за допомогою арсеналу вербальних (передача словами суспільно-історичного досвіду людства, мовленнєвий етикет) і невербальних комунікативних засобів (міміка, жести, пантоміміка, динамічна експресія, якість голосу, комунікативний міжособистісний простір та ін.), що забезпечують взаємне транслювання власного «Я» у діаді «учитель-учень», суб'єктного досвіду, емоцій, установок, допомагають установити сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості. Причому словесник-майстер має поєднувати в собі широкий діапазон сприйняття нового з умінням вибрати найпотрібніше, знаходити ту єдину резонансну частоту, на якій зможе ефективно спілкуватися з учнем, слухати, чути не тільки те, що сповідує сам, а й те, що випромінює творчість колег, однодумців.

Висновки. Отже, еволюція змісту педагогічної майстерності в історичному масштабі часу ніби «сканує» еволюцію вчительства й освіти в цілому як соціального інституту [6, с. 705]. Відповідно до цивілізаційно-історичних та освітніх викликів професійно-педагогічна діяльність учителя української мови і літератури потребує наявності конкретних професійно значущих якостей, здібностей, властивостей, що збігаються зі змістом затребуваних суспільством нових ролей і функцій та адекватні психологічній структурі інноваційної професійно-педагогічної діяльності. Пріоритет тих або інших характерологічних ознак словесника-майстра позначається видозміною сутності поняття педагогічної майстерності, появою нових, інваріантних компонентів у структурі інтегративної системи педагогічної майстерності. **Майстерний учитель української мови і літератури** – це висококомпетентний у власне предметній, психолого-педагогічній і технологічній галузі спеціаліст, який досконало знає предмет, досяг продуктивно-технологічного рівня педагогічної майстерності, творчості в роботі і здатний творчо репродувати професійні знання, уміння, навички. Професійно значущими складовими педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури, які збігаються зі змістом затребуваних суспільством інноваційних ролей і функцій, адекватні психологічній структурі професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника та які треба вдосконалювати протягом життя, розглянуто професійно-педагогічну компетентність, акмелінгвістичну майстерність, художньо-педагогічну творчість, художньо-естетичну спрямованість професійно-педагогічної діяльності, педагогічний артистизм, технологічну культуру, професійно-педагогічне спілкування із суб'єктами взаємодії. Їх дослідження є підґрунтям для екстраполяції основних теоретичних положень на підготовку словесника-майстра, акмепрофесіонала в умовах трансформаційних процесів в освіті в контексті цивілізаційних змін.

Література:

1. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія / Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
2. Кан-Калик В. А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе : уч. пособ. для студентов пед. ин-тов / Виктор Абрамович Кан-Калик, Владимир Ильич Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
3. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти [Текст] / Євген Андрійович Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
4. Сидоренко В. В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : акме-синергетичний аспект : термінологічний словник-довідник [Текст] / автор-укладач В. В. Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2013. – 100 с.
5. Сидоренко В. В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Вікторівна Сидоренко; [Ин-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України]. – К., 2013. – 486 с.
6. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм. Том четвёртый. Кн. 2. Ноосферное или Неклассическое человековедение : поиск оснований [Текст] / Александр Иванович Субетто / Под ред. Л. А. Зеленова. – СПб. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. – 1000 с.

УДК : 378.013+372

Трифонов О. С.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено погляди вчених на проблему мовної особистості; подано визначення термінів «мовна особистість», «національно-свідома україномовна особистість», «українська мовна особистість», «українська культуромовна особистість», розкрито розуміння цих понять ученими, визначено поняття «мовленнєва особистість майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів»; висвітлено технологію формування мовленнєвої особистості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: мовна особистість, українська мовна особистість, мовленнєва особистість, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів.

В статье освещены взгляды ученых на проблему формирования языковой личности; даны определения понятий «языковая личность», «национально-сознательная украиноязычная личность», «украинская языковая личность», «украинская культурноязычная личность», раскрыто понимание этих понятий учеными; определено понятие «речевая личность будущих воспитателей дошкольных учебных заведений»; освещена технология формирования речевой личности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений.

Ключевые слова: языковая личность, украинская языковая личность, речевая личность, будущие воспитатели дошкольных учебных заведений.

In the article the scientists' views on the problem of speech personality have been revealed; the definitions 'language personality', 'national and conscious Ukrainian language personality', 'Ukrainian culture and language personality' have been given; the understanding of these notions by scientists has been revealed; the definition 'language personality of future teachers at preschool educational institutions' has been determined; the technology of development of language personality of future teachers at preschool educational institutions has been highlighted.

Key words: language personality, Ukrainian language personality, speech personality, future teachers of preschool educational institutions.

Постановка проблеми. Відповідно до вимог соціального замовлення держави, на чому наголошує Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки, одне з провідних завдань модернізації освіти є формування української національно свідомої мовної особистості студента, яка відзначається високою культурою спілкування, усвідомленим ставленням до української мови, сформованою мовленнєвою компетентністю в різних сферах спілкування, здатністю до творчості, мобільності, розвитку професійного потенціалу. Мовленнєву особистість необхідно виховувати ще на етапі дошкільного дитинства, і від того, наскільки досконало володіє мовою вихователі, наскільки його мовлення є точним, чистим, виразним, образним, залежатиме й мовлення його вихованців. Отже, актуальним є питання формування мовленнєвої особистості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Аналіз досліджень з означеної проблеми. Проблема формування мовної особистості була предметом дослідження вчених різних галузей науки (лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики, філософії, соціології і т.ін.), що об'єдналися у межах нового міждисциплінарного напрямку «лінгвоперсонології» (від лат. lingua – мова, persona – особистість). На сучасному етапі проблему мовної особистості досліджують як зарубіжні, так і вітчизняні вчені в таких напрямках: лінгвокультурна (В. А. Маслова), комунікативна (С. Г. Воркачов, В. В. Красних), етносемантична (С. Г. Воркачов), словникова мовна особистість (В. І. Карасик), емоційна мовна особистість (В. І. Шаховський), елітарна мовна особистість (Ж. Д. Горіна, Т. В. Кочеткова, Є. М. Санченко), культурно-мовна (В. П. Фурманов), мовна і мовленнєва особистість (Ю. М. Караулов, Л. П. Клобукова, Ю. Є. Прохоров), лінгвоколективна (Т. В. Радзівська), українська культуромовна (Л. В. Струганець), україномовна особистість (А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, Ж. Д. Горіна, О. М. Горошкіна, В. І. Кононенко, Л. М. Паламар, М. І. Пентилук, О. М. Семенов та ін.), національно свідомо україномовна (О. М. Біляев, С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько), мовна особистість ученого-гуманітарія XIX століття (І. А. Синиця), мовленнєва особистість (М. С. Вашуленко, С. Г. Воркачов, В. В. Красних, М. П. Черкасов та ін.), мовленнєва особистість дошкільника (А. М. Богуш, Л. О. Калмикова, О. С. Трифонова).

Мета статті: висвітлити сутність понять «мовна особистість», «національно свідомо україномовна особистість», «українська мовна особистість», «українська культуромовна особистість», розкрити ро-

зуміння цих понять ученими; висвітлити технологію формування мовленнєвої особистості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальну концепцію мовної особистості запропонував Ю. М. Караулов. Вона інтегрує в собі ознаки мови, філософські, психологічні й інтелектуальні характеристики особистості, позиціюється як багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовності до здійснення мовних вчинків різної складності, що класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), з іншого, – за рівнями мови (фонетика, граматики, лексика). Ю. М. Караулов розробив рівневу модель мовної особистості, що має три структурних рівні: вербально-семантичний, когнітивний і найвищий – прагматичний [4].

Особистість – це передусім носій певної культури, який належить до конкретної лінгвокультурної спільноти, об'єднаної спадкоємністю культури, спільністю її форм і співвідношенням культурної і «мовної свідомості» (В. П. Фурманов). В. А. Маслова наголошує на тому, що мовна особистість має дві особливості: по-перше, це розуміння мовної особистості як особистості, яка володіє здібністю користуватися мовою – родова властивість людини, по-друге, мовна особистість є національною особистістю, оскільки тісно пов'язана з національною літературою і мовою, продуктами національного духу [6, с. 269].

Учені (М. С. Грушевський, І. І. Огієнко, О. О. Потебня, В. О. Сухомлинський, Л. О. Скуратівський, М. Г. Стельмахович, К. Д. Ушинський та ін.) наголошували на тому, що національна мовна особистість виростає на ідеях української філософії, здобутках народу, його національно-патріотичних цінностях. Такої ж думки дотримуються й сучасні науковці (Н. Д. Бабич, А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, О. М. Горошкіна, С. Я. Єрмоленко, В. І. Кононенко, Л. І. Мацько, М. І. Пентиліук, Л. В. Струганець, О. С. Трифонова, І. М. Хом'як та ін.). Так, на переконання Н. Д. Бабич, мовець стане мовною особистістю тоді, коли він знатиме психологію, культуру й етнографію народу, мовою якого він говорить, і коли знання ці будуть органічно пов'язані з його життєвою й розумовою діяльністю, оскільки поряд із спільністю мови народ (націю) визначає спільність культурних цінностей і традицій [1, с. 64].

Л. І. Мацько звертає увагу не тільки на формування національно-мовної, а й національно-свідомої україномовної особистості, вихованню якої підпорядковується культурологічний аспект навчання української мови. На думку вченої, 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 ритмомелодії 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 із будь-якого фаху – це передусім бездоганне володіння фаховим мовленням; мова як естетика щоденного побутового спілкування» [7, с. 31]. Науковці (С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько) розуміють національно-свідому україномовну особистість як носія мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом; «особистість молодой людини формується переважно на мові, на її арсеналі та її засобах і розкривається як освічена виразна індивідуальність; мовна особистість починається з пробудження індивідуальної мовотворчості, яка забезпечує вільне самовираження особистості в різних сферах людського спілкування. Мова шліфує, карбує думку, а оригінальна думка завжди здобувається на визнання, коли вона втілена в досконалому, інформативно повноцінному, переконливому слові» [3, с. 35]. За М. І. Пентиліук, мовна особистість – це людина, яка не тільки знає українську мову, але й постійно використовує її в повсякденному спілкуванні, а головне — любить, шанує і дбає про її збагачення й розвиток, людини, для якої стає престижним користуватися мовою, що має давню історію й належить до найрозвиненіших мов світу [8, с. 50]. Мовна особистість, за словами вченої, розвивається під час спілкування, комунікативної діяльності, що вимагає не тільки знань мови, але й умінь нею користуватися. Мистецтво спілкування – це володіння правилами мовної етики, умінь донести до читача або слухача всі відтінки думки [8, с. 83–84]. Такої ж думки й О. М. Горошкіна, за її словами, мовна особистість повинна володіти такими компетенціями: мовною, мовленнєвою, предметною, прагматичною, етнокультурологічною, комунікативною.

Українська мовна особистість, на переконання В. І. Кононенка, відрізняється від мовної особистості іншого етносу не тільки знаннями, умінями й навичками, потрібними для користування рідною мовою, а й тим лінгвокультурологічним, психолінгвістичним компонентом, який засвоює носій мови як природний продукт, – обов'язковим фоновим знанням [5, с. 21]. Основою визначення мовної особистості, на твердження вченого, є її достатньо повне володіння рідною мовою на всіх ярусах мовного континууму – лексичному, фразеологічному, фонематичному, словотвірному, морфолого-синтаксич-

ному [5, с. 31]. В. І. Кононенко виокремив чинники, що впливають на формування мовної особистості: етнічно-регіональні особливості, місцеві традиції, звичаї, обряди, що не можуть не позначатися на мовленнєвій практиці. Водночас учений застерігає, що ці етнокультурологічні відмінності не можуть змінити статусу основної домінанти мовної особистості – зокрема націленості на сучасну літературну мову з її нормами, з її орієнтацією на загальноукраїнський мовленнєвий стандарт, а тому, на думку науковця, мовно-регіональні, діалектні вияви лише збагачують, а не руйнують загальнонаціональну мовну особистість [5, с. 34]. Українська культуромовна особистість учителя як носія мови – це особистість, яка досконало знає мову, усвідомлено творчо нею володіє, сприймає мову в контексті національної культури, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку власних інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації особи в певному суспільстві (Л. В. Струганець).

За результатами наукових пошуків кінця минулого століття було висунуто тезу про наявність феномена «мовленнєва особистість». При цьому зазначалось, що «будь-яка мовна особистість становить багатокomпонентну парадигму мовленнєвих особистостей» (Л. П. Клобукова). Іншими словами, «якщо мовна особистість – це парадигма мовленнєвих особистостей, то, навпаки, мовленнєва особистість – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування» (Ю. Є. Прохоров). Мовленнєва особистість розкривається в конкретній ситуації спілкування; для досягнення позитивного результату цього спілкування реалізуються всі компоненти мовної особистості; у реальному навчальному процесі «може йтися про підготовку спочатку мовленнєвої особистості, а лише потім, шляхом набору низки мовленнєвих особистостей, організації мовної особистості» (Ю. Є. Прохоров). За словами В. А. Маслової, саме на рівні мовленнєвої особистості проявляються як національно-культурна специфіка мовної особистості, так і національно-культурна специфіка самого спілкування [6, с. 119]. М. С. Вашуленко трактує мовленнєву особистість таким чином: це людина, яку розглядаємо з погляду її готовності виконувати мовленнєві дії, той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням; вона характеризується не лише тим, що знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати [2, с. 11].

Під мовленнєвою особистістю майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу розуміємо особистість, яка вільно й легко висловлюється на будь-які теми, виявляє високий рівень мовленнєвої культури, доречно використовує мовні й позамовні засоби, багатство мови; дбає про вдосконалення власного українського мовлення, є активним суб'єктом комунікативної діяльності, яка адекватно орієнтується в ситуації спілкування з батьками, колегами (вихователі, методист, завідувач ДНЗ), дітьми дошкільного віку.

Мовленнєву особистість майбутніх фахівців дошкільної освіти формуємо у процесі вивчення спецкурсу «Теоретичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку», який передбачає такі форми навчання: лекції (10 годин) і практичні заняття (16 годин). Так, на лекціях студенти знайомляться з поняттями «мовна особистість», «мовленнєва особистість», «національно свідомо україномовна особистість», «українська мовна особистість» та ін., структурою мовної особистості, типами мовних особистостей за різними рівнями, типами індивідуальних стилів спілкування, мовленнєвої поведінки тощо; чинниками та змістовим аспектом формування мовленнєвої особистості дошкільника і т.ін.

На думку Н. Д. Бабич, мова не буде активно розвиватися, якщо не функціонуватиме в живій мовленнєвій діяльності кожного її носія, якщо не буде для кожного знаряддям мислення й оформлення думки, не протікатиме в процесах звукового мовлення і розуміння, якщо функціонуватиме поза психологією й культурною спадщиною (традиціями) народу [1, с. 64–65]. Саме тому на практичних заняттях насамперед звертаємо увагу на мовленнєву поведінку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у різних сферах і ситуаціях спілкування (з батьками, дітьми, інспектором, методистом дошкільного навчального закладу, кореспондентом). З цією метою використовуємо комунікативні ситуації, тренінги, завдання і вправи. Наприклад, *ситуація*: «Уявіть себе ведучою телевізійної програми «Все про дошкільня». До Вас у студію має завітати найкращий вихователю року. Сплануйте вашу розмову, складіть перелік запитань, щоб підтримувати розмову, продумайте, як Ви розпочнете та завершите передачу, як Ви презентуєте найкращого вихователя дошкільного закладу».

Ситуація: «До Вашого дошкільного навчального закладу з іншого міста приїхав колектив вихователів для обміну досвідом. Вам доручили провести екскурсію по ДНЗ. Складіть план екскурсії та історичну довідку щодо виникнення цього закладу».

У процесі комунікативних тренінгів студенти розвивають уміння слухати й чути інших співрозмовників, уміння відстоювати свої погляди, уміння керувати своїми емоціями. Наприклад, комунікативний тренінг «**Стислість – сестра таланту**»

Мета: розвивати в майбутніх вихователів уміння красномовства.

Процедура виконання: Студенти поділяються на групи по 3-4 особи (усі учасники повинні мати аркуші паперу й ручки). Викладач на дошці записує назви трьох відомих студентам творів української

літератури. Наприклад: «Ріпка» І. Франка, «Ведмедикова хата» Н. Забіли, «Десять робітників» М. Коцюбинського.

Завдання студентів: описати зміст кожного твору (обсяг не регламентується, а час – біля десяти хвилин). Після цього групи представляють результати своєї праці: викладач разом з іншими студентами критично розглядають ці міні-твори, обговорюють питання:

- чи відбита основна сюжетна лінія твору?
- чи представлені всі головні дієві особи?
- чи чітко відображено позицію автора?

Наприкінці обирають найкращий варіант міні-твору.

Комунікативний тренінг «Дитина – дорослий – батько»

Мета: продемонструвати студентам характерні відмінності «позиції дитини», «позиції дорослого» і «позиції батька», уміння застосовувати відповідні жести, рухи.

Процедура виконання: Обираються три добровольці: один – «дитина», другий – «дорослий», третій – «батько». Студенти, що залишилися, по черзі згадують якусь подію, що відбулася з ними недавно. Викладач після кожного спогаду кладе свою руку на плече одного із трійці «дитина – дорослий – батько», цей учасник повинен якось відреагувати на почутий спогад відповідно до своєї ролі. Наприклад,

- «дитина» реагує бурхливо, емоційно, може заплескати в долоні, може вголос висловити свої бажання або почуття («я теж так хочу», «я б образився», «ця історія мене зовсім розчулила» і т.ін.),
- «дорослий» реагує холодно, раціонально, намагається опиратися на факти й доходити логічних висновків («очевидно, тут була задіяна ще якась особа», «історія повчальна, хоча особисто мене не цікавить», «це добре, бо наступного разу вона буде обережною»),
- «батько» реагує іронічним сміхом або осудливим погойдуванням голови, дає повчальні нотації, використовує приказки («будеш знати, як тримати язик за зубами», «не кажи гоп, поки не перескочи»).

Наприкінці тренінгу студенти обговорюють, які характерні жести, рухи й слова були в кожній позиції.

Невід'ємною складовою загальної культури мовлення вихователя є його виразне мовлення. Майбутній вихователь має навчитися виразно говорити, розповідати й читати. Н. Д. Бабиш наводить критерії виразного читання, які відповідають оцінці «відмінно»: простота і природність виконання тексту вголос; проникнення в ідейно-художній зміст твору з огляду його доступності для дітей конкретної вікової категорії; чітко переказані думки автора; власне ставлення до прочитаного; активне спілкування читця зі слухачем; чітка і правильна вимова читця; уміння читця передати специфіку жанру і стилю твору; уміння правильно користуватися діапазоном свого голосу у виборі тону й такту [1, с. 152]. З цією метою на кожному занятті майбутні вихователі читали вірші, невеличкі оповідання, які пропонуватимуть дітям дошкільного віку. Окрім цього, було використано різні вправи. Наприклад:

Вправа. Промовте речення так, щоб відчувалися: а) радість; б) розчарування; в) сум; г) відчай; д) тривога.

Мова наша! Життєдайна криниця на неосяжній дорозі людської долі! Було це за царя Опенька, як була земля тоненька! А як же нам не сумувати, доню, коли ти не тримаєш свого слова! От, бешкетниця, цілий день бігає по хаті! О цій порі ще у великій силі отой віл, що випиває води повен діл, отой сивий віл, що через стіну перелізе, отой білий волище, який через стіну свище.

Вправа. Прочитайте прислів'я, змінюючи їх мелодіку: голосно, пошепки, у середньому регістрі. Вивчіть їх напам'ять:

Незнайко на печі лежить, а Знайко по дорозі біжить. У сердитого й коліна гострі. Гостре словечко коле сердечко. Ранні пташки росу п'ють, а пізні – слізки. Мийся чистіше – будеш миліше. Як сіно косять, то дощів не просять. Вовка ноги годують. Нових друзів май, старих не забувай!

Особливу увагу звертаємо також на доречне використання немовних засобів мовлення: активно застосовуються образотворчі етюди (студенти передають невербальними засобами певний образ, картинку), «Скульптура», «Створи свій образ», «Розсміши друга» (студенти демонструють, як поводить себе певний персонаж у конкретній ситуації немовними засобами), «Театр масок» (кожний студент обирає маску, яка має певне смислове навантаження і презентує її своїм одногрупникам). Зауважимо, що всі ці методи дозволяють майбутнім вихователям емоційно виражати себе, проявляти симпатії один до одного; обмінюватися думками; у них активізується творча активність.

Значне місце в означеному спецкурсі посідає самостійна робота студентів, у процесі якої вони аналізують фразеологізми, образні вирази з народнопоетичної творчості; розробляють термінологічні й народознавчі словнички відповідно до запропонованих тем для вивчення рідної мови дошкільниками, конспекти занять; діагностичні методики задля з'ясування сформованості мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку, оформлюють папки-пересувки з фольклорним матеріалом (примовки, мирилки, заклички, забавлянки, лічилки, скоромовки, колісанки, приказки), складають тексти ігор (ігри-дра-

матизації, ігри-інсценізації, ігри-театралізації). Проілюструємо прикладом завдань для самостійної роботи.

Завдання. Прочитайте наведені фразеологізми. Які з них, на Ваш погляд, доступні дітям дошкільного віку? У яких життєвих ситуаціях їх можна застосувати? Складіть розповіді-пояснення фразеологізмів для дітей.

Байдики бити, брати бика за роги; крутитися, як білка в колесі; вилами по воді писано; і водою не розлити; ганятися за двома зайцями; знати як свої п'ять пальців; зуб на зуб не попадає; і сміх, і гріх; на всі руки майстер; крутити носом; наче вкопаний; волосся дубом стає; не кажи гоп, поки не перескочиш; сидіти, склавши руки; сорока на хвості принесла; тримати язик за зубами; тихіший від води, нижчий від трави; як мед – так і ложкою; як вітром здуло.

Завдання. Прочитайте наведені вислови. Як Ви поясните дітям переносне значення цих фраз? Підготуйте письмову розповідь.

Заливається, як соловейко на калині; мова наша солов'їна; слово «рідна» ніжне, хвилююче, мов усі кольори, разом узяті; слово «зозуля» якесь ніжне, зелененьке, мов пух на вербах; душа моя усміхається; синя завірюха захуртелиця – зареготала; золоті руки; кам'яне серце; родинне вогнище; чим хата багата; дівчина гарна, як та квіточка; дівчина красна, як троянда; добра, як свіжий хліб; чим хата багата; козак гарний, як молодий дубок.

Зауважимо, що на кожному практичному занятті заслуховували розповіді-пояснення студентів 2 образних висловів. Цьому передувала робота з текстами, які слугували найкращими зразками авторського опису певних образних виразів. Наприклад, перед описом такого образного виразу, як «душа моя усміхається» зачитували фрагмент оповідання Є. Гуцала «Прелюдія весни»: «Летить сонце посеред неба, як птах-месія, і в цю пору усмішка дня широка та світла, щира та безпосередня. Вона біла-білісінька, бо творять її дзеркала небес. Отака вона весь час біло-блакитна, пульсуюча, тільки є довкола, і все в довколишньому світі наче розцвітає у промінні тієї усмішки лютневого дня. Та усмішка призначена й тобі, й ти не можеш не піддатись оновлювальним чарам її екзальтованої сили, твоя душа відповідає також усміхом, що резонує чисто і ясно». Після читання студенти обговорювали авторське порівняння пропонованих образних виразів, записували їх у свої словнички.

Висновки й перспективи досліджень. Отже, така технологія проведення практичних занять зі спецкурсу сприяє стимулюванню мотиваційної і творчої активності майбутніх фахівців дошкільної освіти, їхній підготовці до професійної діяльності, зокрема до формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку. Чинниками успішності формування мовленнєвої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти вважаємо: їхню мотиваційно-творчу активність і раціональну й систематичну організацію самостійної роботи.

Література:

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Бабич Надія Денисівна. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
2. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа, 2000. – №4. – С. 11–14.
3. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько // Початкова школа, 1995. – №1. – С. 33–37.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – [Изд. 2-е, стереотипное]. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
5. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія : [навч. посібн.] / В. І. Кононенко. – К. : Вища шк., 2008. – 327 с.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология : [учебное пособие для студ. высш. уч. завед.] / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 297 с.
7. Мацько Любов. Українська мова в освітньому просторі : [навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»] / Л. Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
8. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : [збірник статей] / М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

УДК 811. 161.2'271

Антончук О. М.

ПИТАННЯ КУЛЬТУРИ МОВИ В ПОСІБНИКАХ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

У статті проаналізовано питання формування культури мови під час викладання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», охарактеризовано низку посібників із цієї дисципліни, запропоновано завдання для практичних занять.

Ключові слова: культура мови, фахове мовлення, професійне спілкування.

В статье проанализирован вопрос формирования культуры языка во время преподавания курса «Украинский язык профессионального направления», охарактеризован ряд учебников по этой дисциплине, предложены задания для практических занятий.

Ключевые слова: культура языка, профессиональная речь, профессиональное общение.

In the article a forming process is analysed cultura of language on the subject «The Ukrainian Language of the Professional Domain», it gives overview of other textbooks related to the same course, dwells on the original view of the above-mentioned issue.

Keywords: culture of language, professional intercourse, shop language.

Освітній потенціал держави визначають за рівнем мовної компетенції її громадян. Завдання вищої школи полягає у формуванні духовно багатішої особистості, яка володіє лінгвістичними знаннями і постійно дбає про власну культуру мовлення. Під поняттям культури мовлення слід розуміти насамперед додержання літературної вимови, правопису, вправне користування лексичними, граматичними нормами літературної мови.

Питанню мовної і мовленнєвої культури присвятили праці вчені-лінгвісти В. М. Русанівський, М. А. Жовтобрюх, А. П. Коваль, М. М. Пилинський, С. Я. Єрмоленко, Н. Д. Бабич та ін. «Одна річ – знати правила, – зазначає С. Я. Єрмоленко, – теоретично відрізнити нормативні вислови від ненормативних, інша річ – культивувати нормовану літературну мову, дотримуватися усталених літературних норм і тим самим пропагувати зразкову літературну мову як ознаку високої культури спілкування» [2, с. 3].

Літературно нормоване усне мовлення полягає в умінні користуватися різноманітними виражальними засобами звукової мови, змістовно і грамотно висловлювати міркування з приводу побаченого чи почутого, усувати й попереджувати помилки на шляху до складнішої форми висловлювання – писемної [6, с. 113].

З-поміж великої кількості навчальних матеріалів з української мови обрано низку посібників, які містять у назві словосполучення «фахове мовлення», «професійне спілкування».

Метою курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» є підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, вироблення навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері, що забезпечить професійне спілкування на належному рівні, адже в інформаційному суспільстві фахівець має вміти швидко сприймати будь-яку форму мовлення, схоплювати необхідну інформацію, створювати монологи, вести діалоги, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетенції тощо. Робота над удосконаленням культури мови студентів відбувається з урахуванням двох аспектів: підвищення загальномовної культури майбутніх спеціалістів та їх фахової мовної культури. На заняттях основну увагу зосереджено на різних видах словникової роботи, що допомагає збагатити словник студентів термінологічною, фаховою лексикою, навчити вільно орієнтуватися й правильно використовувати словниковий запас української мови залежно від сфери й мети спілкування. Опрацьовуючи термінологічну, фахову та інші групи лексики, студенти удосконалюють правопис, вимову і визначають стилістичні функції аналізованих слів, що сприяє підвищенню рівня загальномовної і фахової мовної культури майбутніх спеціалістів.

Головною метою посібника «Українська мова професійного спілкування» [4] є активізація й поглиблення знань граматики, лексики, фразеології та синтаксису сучасної ділової мови, а також розвиток та вдосконалення вмінь і навичок роботи з текстами наукового й офіційно-ділового стилю в межах сфери професійного спрямування. Його автори З. Мацюк, Н. Станкевич пропонують словник довідник, який допоможе уникнути типових помилок у вживанні слів та побудові словосполучень, поширених у системі ділового мовлення. У розділах «Українська мова професійного спілкування в аспекті теорії стилів

та культури мовлення», «Культура усного професійного мовлення» розглянуто комунікативні ознаки культури мовлення, роль словників у підвищенні мовної культури, основні норми, види і жанри усного професійного мовлення, особливості українського мовленнєвого етикету. Посібник пропонує перелік типових помилок у слововживанні. На жаль, студентам під час занять доводиться часто наводити приклади з цього переліку, а саме: *вірно – правильно, все рівно – все одно, любий – будь-який, на протязі – протягом, на рахунок – щодо, саме головне – найголовніше, слідує – наступний, фамілія – прізвище, шуткувати – жартувати*.

В іншому навчальному підручнику «Українська мова за професійним спрямуванням» С. В. Шевчук, І. В. Клименко [7] структурування матеріалу здійснено відповідно до кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Набути умінь і навичок професійного спілкування допоможуть уміщені наприкінці підручника «Короткий лексикон синонімів української мови», словник-мінімум «Складні випадки наголошення». Серед питань, що стосуються культури мови, виділимо такі: мова й культура мовлення в житті професійного комунікатора, комунікативні ознаки культури мовлення, роль словників у підвищенні мовної культури, культура сприймання публічного виступу, культура усного фахового спілкування. До кожної теми видання містить практичний блок, блок індивідуальних проблемних завдань, блок самоконтролю, низку рефератів та наукових повідомлень, наприклад, «Мовна культура людини – це дзеркало її духовної культури», «Мовний «антиетикет» сучасного студента», «Типові помилки у ситуації вітання» тощо.

Навчальний посібник «Культура фахового мовлення» за редакцією Н. Д. Бабич подає зразки сучасних загальноновживаних і спеціалізованих документів з описом вимог до їх оформлення та зауваженнями щодо типових мовленнєвих помилок, які трапляються у практичному документознавстві; висвітлено загальномовні питання, без знання яких неможливе правильне мовлення: комунікативні ознаки правильного мовлення, складні випадки слововживання й словозміни, етичне й естетичне в мові. У розділі «Мовний тренінг» запропоновано 55 тестових завдань із культури мовлення. Інформаційно-довідкова частина містить складні випадки слововживання (типові помилки у діловому мовленні та їх корекція, складні випадки поєднання слів, суржик, словник наголосів і форм родового відмінка однини, пастки наголошування), українські відповідники іншомовних слів, словозмінну орфографічну довідку (короткий орфографічний словник бізнесових іншомовних слів, назви людей за місцем проживання, назви мешканців окремих світових столиць, схема творення форм множини назв осіб за місцем проживання, родовий відмінок множини назв людей за національністю та громадянством, труднощі твердої і м'якої груп прикметників).

Навчальне видання «Українська мова професійного спрямування» А. В. Корж [1] має за мету підвищення рівня мовної культури курсантів та студентів, побудоване на лінгвістичних засадах, оскільки зосереджене на суб'єкті спілкування як особистості. Так, у лекції 3 «Мовна культура – найважливіша особливість професійної культури юриста» розглянуто питання культури мови й мовлення, основні ознаки культури мовлення юриста, правила спілкування (за І. Томаном). Автор пропонує власні статті про українську мову в ЗМІ («Культура мови – проблема суспільства», «Мовні стереотипи у міліцейському закладі» та ін.).

У посібнику «Українська мова за професійним спрямуванням» А. Я. Середницької, З. Й. Куньч [5] для студентів технічних спеціальностей розміщено словничок правильного слововживання, призначений для самоперевірки у процесі виконання завдань. Словничок-довідник слів і висловів для виконання вправ містить неправильні й нормативні форми, як-от: *бажающий – охочий, бумага – папір, пирожене – тістечко, подарок – подарунок, повод – привід, форточка – квартира, більша половина – більша частина, відкривати вікно – відчиняти вікно, перездавати іспит – перескладати іспит*.

Для навчальних потреб вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» студентами творчих спеціальностей можна пропонувати такі навчально-методичні видання:

1. Іванов В. Ф. Російсько-український словник музичних термінів / В. Ф. Іванов – К. : Вища школа, 1994. – 111 с.
2. Мисько З. Музичний словник / З. Мисько. – Муз. т-во ім. М. Лисенка [Репринтне вид.]. – К. : Музична Україна, 1994. – 165 с.
3. Юцевич Ю. Є. Музика: словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Вид. 2-ге, доп. і перероб. – Тернопіль : Навч. книга «Богдан», 2009. – 352 с.

На практичних заняттях пропонуємо завдання з культури усного мовлення, а саме: редагування речень, правильний вибір форм слів, зокрема професійних термінів, переклад фахового тексту українською мовою та усні виступи – повідомлення студентів. Наприклад, пояснити мовні формули, їх етичну функцію; урахувуючи майбутній фах, укласти комунікативну професіограму; дібрати матеріал і підготуватися до виступу на тему «Український мовленнєвий етикет». Під час різних форм спілкування (діалогу, монологу) намагаємося стежити за чистотою мовлення співбесідників, дотриманням орфоепічних, стилістичних, лексичних норм мовлення, тональністю мовлення.

Отже, на наш погляд, дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням» має бути інтегрованою і містити знання з майбутнього фаху студента та необхідну й достатню термінознавчу і суто лінгвістичну інформацію, зокрема з культури мови й мовлення.

Література:

1. Корж А. В. Українська мова професійного спрямування : навчальний посібник / А. В. Корж. – 2-ге вид. – К. : КНТ. ЦУЛ, 2012. – 296 с.
2. Культура укр. мови : Довідник / Авт. колектив: С. Я. Єрмоленко, Н. Я. Дзюбишина-Мельник, К. В. Ленець та ін. – К. : Либідь, 1990. – 304 с.
3. Культура фахового мовлення : Навчальний посібник / За ред. Н. Д. Бабич. – Чернівці : Книги – XXI, 2011. – 528 с.
4. Мацюк З., Станкевич Н. Українська мова професійного спілкування: Навч. посібн. / З. Мацюк, Н. Станкевич. – 4-те вид. – К. : Каравела, 2011. – 352 с.
5. Українська мова за професійним спрямуванням : навч. посіб. / А. Я. Середницька, З. Й. Куньч ; [за ред. канд. філол. наук Г. Л. Вознюка]. – 3-тє вид., виправл. і доповн. – К. : Знання, 2012. – 215 с.
6. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови : навчально-методичний посібник для здобувачів наукового ступеня і студентів української філології / І. М. Хом'як. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. – 124 с.
7. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – 3-тє вид., виправл. і доповн. – К. : Алерта, 2013. – 696 с.

УДК 378:371.134:372.4

Греб М. М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ І ФРАЗЕОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено психолого-педагогічні орієнтири оптимізації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення лексикології і фразеології української мови з урахуванням особливостей освітньо-виховного процесу сучасного педагогічного вишу.

Ключові слова: навчально-пізнавальна та самоосвітня діяльність майбутніх учителів початкової школи, самостійна робота, оптимізація навчального процесу, вивчення лексикології і фразеології української мови, інтеграція знань, навчальні мотиви.

В статье освещены психолого-педагогические ориентиры оптимизации учебно-познавательной и самообразовательной деятельности будущих учителей начальной школы в процессе изучения лексикологии и фразеологии украинского языка с учетом особенностей образовательно-воспитательного процесса современного педагогического вуза.

Ключевые слова: учебно-познавательная и самообразовательная деятельность будущих учителей начальных классов, самостоятельная работа, оптимизация учебного процесса, изучения лексикологии и фразеологии украинского языка, интеграция знаний, учебные мотивы.

The article deals with psychological– pedagogical benchmarks of optimisation of educational-cognition and self-educational activity of future primary school teachers within the process of teaching lexicology and phraseology of Ukrainian language. Peculiarities of educational process at modern high educational establishments are taken into consideration.

Key words: educational cognitive and self-educational activity of future primary school teachers, independent work, optimisation of the educational process, studying of lexicology and phraseology of Ukrainian language, integration of knowledge, educational motives.

У педагогічній науці опрацьовано чимало питань, пов'язаних із системою підготовки майбутніх учителів початкової школи, становленням їхньої професійно-педагогічної кваліфікації. Науковці ґрунтовно досліджують загальнотеоретичні питання професійної підготовки вчителя в контексті сучасної модернізації освіти (В. Бондар, І. Козловська, В. Кремень); питання розвитку творчої особистості вчителя у процесі професійної діяльності, його педагогічної майстерності (А. Алексюк, Є. Барбіна, Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Зязюн, І. Жинкін, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Мудрик, О. Пехота, О. Рудницька, В. Семиченко та ін.); дидактичні можливості модульно-рейтингової системи навчання (Б. Ананьєв, Л. Романишина, С. Сисоєва, А. Фурман та ін.); теорії освітніх технологій навчання (Г. Афоніна, З. Бакум, Г. Балл, В. Беспалько, Н. Бібік, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, І. Іванов, С. Караман, О. Караман, М. Князян, О. Копусь, С. Мартиненко, М. Пентиліук, Р. Піонова, С. Подмазін, О. Савченко, Г. Селевко, Т. Симоненко, С. Сисоєва, І. Хом'як, О. Хорошковська, В. Юдін, І. Якиманська та ін.).

Водночас аналіз літературних джерел і дисертаційних досліджень показав відсутність спеціальних фундаментальних теоретико-методологічних праць, у яких системно висвітлено проблеми ефективної організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення нормативного мовознавчого курсу української мови, лексикології та фразеології зокрема.

Мета статті полягає в окресленні психолого-педагогічних орієнтирів оптимізації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення лексикології та фразеології української мови.

Самоосвітня робота студентів вищого педагогічного навчального закладу передбачає: оптимізацію змісту вищої педагогічної освіти майбутніх учителів початкових класів з урахуванням вимог сучасного суспільства, індивідуальних професійно-особистісних потреб і запитів майбутніх фахівців; реалізацію визначених блоку цілей і комплексу завдань; з'ясування форм і видів навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності; розроблення системи формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої компетентностей студентів; забезпечення дидактичних умов ефективної організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів педагогічного вишу з урахуванням сучасних інноваційних підходів до навчання шляхом активізації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності через мотиваційний ресурс, урахування визначальних особливостей суб'єкта дидактичного

процесу, створення цілісної системи науково-методичного супроводу підтримки саморозвитку майбутніх учителів початкових класів, реалізацію принципу неперервності у формуванні інформаційної компетентності студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» – «спеціаліст» – «магістр» шляхом запровадження змістових модулів із фахових дисциплін і виділення базового «ядра знань» на кожному з освітньо-кваліфікаційних рівнів, а також задіяння потенціалу інтегрованого інформаційно-навчального середовища.

Аналіз наукових джерел і спеціальних досліджень засвідчив недостатність теоретико-методологічних напрацювань, у яких би комплексно та системно було розроблено це питання. Вирішення актуальних проблем якісної освіти майбутніх учителів початкових класів пов'язане з необхідністю подолання суперечностей між: збільшенням обсягу інформації та необхідністю самостійно здобувати знання в умовах кредитно-модульної системи навчання, підвищувати рівень фахової майстерності; недостатньою результативністю самостійної роботи у процесі професійної підготовки та необхідністю пошуків ефективних засобів самостійного оволодіння навчальною інформацією; зростанням вимог до педагогічної підготовки фахівців в умовах постійної модернізації освіти і недостатньою кількістю відповідних наукових досліджень щодо організації індивідуальної самоосвітньої діяльності студентів.

Особливий інтерес у контексті студійованої проблеми становили значні напрацювання науковців, у яких висвітлено психолого-педагогічні засади самоосвітньої діяльності студентів (Г. Балл, І. Бех, М. Бернштейн, В. Бехтерев, Н. Бібік, В. Бобрицька, Н. Барішнікова, В. Богоявленський, А. Богуш, Л. Божович, М. Васьуленко, Л. Варзацька, Л. Виготський, О. Вознюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, П. Гальперін, В. Давидов, В. Зінченко, Л. Ітельсон, Є. Ільїн, Дж. Капрар, Є. Клімов, О. Ковалев, І. Козловська, В. Мерлін, М. Пентиліук, Л. Проколієнко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Л. Савенкова, В. Секун, М. Скаткін, С. Смирнов, О. Хорошківська та ін.).

Наявність значної кількості наукових праць, присвячених оптимізації професійної підготовки фахівців освітньої галузі, не забезпечила всебічного розкриття проблеми організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення лексикології і фразеології української мови. Поза увагою дослідників залишилися питання визначення педагогічних умов ефективного розвитку в студентів досліджуваного напрямку підготовки здатності самостійно вчитися, що передбачає вміння визначати сутність навчального завдання, успішно його виконувати, планувати, адекватно реагувати на появу пізнавальних бар'єрів і враховувати їх, прогнозувати подальшу навчально-пізнавальну та самоосвітню діяльність. Донині самоосвіта та самовдосконалення особистості є важливою передумовою інтелектуальної зрілості, соціальної активності індивіда, готовності до професійної діяльності, що, по суті, пов'язано з основною метою університетської освіти – плекати спеціаліста, здатного повною мірою реалізуватися в суспільстві [8; 16; 17].

У статті самостійну роботу розглядаємо як основну організаційну форму забезпечення навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів в умовах сучасного вищого навчального педагогічного закладу. З огляду на це розроблено декілька продуктивних типів самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення лексикології і фразеології української мови, а саме: перший тип – це самостійна робота за зразком (*тренувальний тип*), що передбачає виконання вправ та розв'язання стандартних завдань. Основним на цьому етапі роботи є метод спостереження. Мета такого виду самостійної роботи – закріплення знань, формування вмінь та навичок по-новому інтерпретувати ту інформацію, що була здобута на лекційних заняттях. Другим типом самостійної роботи визначено *реконструктивно-варіативний*, у процесі якого відбувається аналіз, формулювання висновків, ухвалення рішення, складання плану, тез, відповідей, анотування матеріалу. Третім названо *евристичний* тип самостійної роботи, пов'язаний із вирішенням окремих проблемних та творчих питань, самостійним опрацюванням літератури, виконанням пропонованих вправ і завдань. У студентів формують уміння бачити проблему вивчення, розробляти плани, більш глибоко розуміти інформацію. Евристичний тип самостійної роботи передбачає творчу діяльність. До четвертого типу зараховано *дослідницьку самостійну роботу*, яка передбачає аналіз проблемної ситуації, накопичення нових знань, коли студент має самостійно відібрати засоби та методи розв'язання навчального завдання. На цьому рівні можуть бути виконані реферати, дослідницькі завдання, курсові проекти, що зумовлює урізноманітнення форм і методів активізації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів у процесі вивчення лексикології і фразеології української мови. Забезпечення ефективності процесу навчання лексикології і фразеології потребує ретельної підготовки: проблемних лекцій, семінарів-дискусій, презентацій, рольових та ділових ігор, тренінгових занять, використання сайтів та розміщення на них анотацій курсів, завдань для самостійної роботи студентів, поточної інформації; запровадження інтерактивного консультування студентів тощо. Кредитно-модульна система організації навчального процесу створює реальні можливості для оптимізації, індивідуалізації, інтеграції та моделювання навчального процесу.

Оптимізація навчання, крім модернізації змісту вищої освіти на засадах інтеграції, вимагає змін особистісного, психологічного плану, відходу від стереотипів у педагогічних діях, розвитку самостійності і творчого підходу, коли педагог переживає радість методичних «знахідок». Ураховано, що теорія оптимізації дозволяє сформулювати цілісну й логічно взаємопов'язану систему критеріїв та способів оптимальної організації навчального процесу, а саме: оптимальності результатів навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів; оптимальності затрат часу, необхідного на пошук рекомендованої викладачем навчальної інформації, у т. ч. і використання ресурсу електронного дидактичного середовища, а також її опрацювання та виконання практичних завдань [6, с. 129].

Результати дослідного навчання підтвердили необхідність оптимізації, модернізації традиційних і розроблення й упровадження інноваційних форм організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів (лекція вдвох, лекція-конференція, лекція-консультація, лекція із запланованими помилками, лекція-дискусія, лекція-бесіда, лекція-шоу, проблемний різновид лекцій; семінарські, практичні, лабораторні заняття; самостійна робота; консультації; індивідуальні заняття, індивідуальні навчально-дослідницькі завдання; наукова робота), різні види практик (ознайомлювальна, виробнича, асистентська, науково-дослідницька), що якісно змінюють характер навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів, створюють підґрунтя для індивідуального визначення конкретного напрямку майбутньої діяльності з фаху, урізноманітнюють і демократизують характер педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, сприяють поглибленому опануванню знань, допомагають розвивати творчий потенціал, зокрема, здатність не лише до засвоєння сучасних ідей, перспективних освітніх технологій, а й до реалізації їх у практичній діяльності.

У сучасній дидактиці та лінгводидактиці напрацьовано значний науковий ресурс для осмислення, узагальнення й запровадження в практику методів навчання, розроблених на основі різних критеріїв, з урахуванням освітніх запитів і потреб суспільства на різних часових відтинках розвитку. Сучасний розвиток освітніх послуг, у тому числі й дистанційних, вимагає якісного синтезу, інтеграції дидактичного потенціалу задля вироблення ефективної системи організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів, що відповідає б запитам та потребам трансформованого суспільства.

Інтеграція навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів вишу є суттєвим чинником формування змісту сучасної освіти з урахуванням прогностичного аспекту розвитку. Її науково обґрунтоване впровадження передбачає акцентування значущості не лише змісту навчального матеріалу, а й логічних зв'язків між елементами цього змісту; етапність у процесі інтеграції знань; інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності; розроблення критеріїв включення нових відомостей у зміст вищої професійної освіти та механізмів вилучення зі змісту навчання другорядних, а також застарілих відомостей; формування цілісної системи знань студентів з урахуванням освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця, на основі якої формують навчальні плани та програми для студентів вищих навчальних закладів [17, с. 124].

Ефективними шляхами навчання лексикології і фразеології української мови майбутніх учителів початкових класів є: забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікативних потреб учасників навчально-виховного процесу; упровадження дистанційного навчання із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій поряд із традиційними засобами, розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб; створення індустрії сучасних засобів навчання, які відповідають світовому науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти з урахуванням: забезпечення індивідуально-особистісного розвитку кожного суб'єкта навчальної діяльності; розширення й удосконалення вмінь і навичок самостійного пошуку інформації; розвиток мобільності та самостійності знань; збільшення можливостей для всебічного розкриття здібностей студентів, розвитку їхнього творчого мислення [19].

Перехід до інформаційного суспільства супроводжується інтенсивним потоком інформації, переміщенням основного масиву її на електронні носії, підвищенням вимог до повноти, оперативності, достовірності інформації, наданої користувачам, забезпеченням доступу до неї з будь-якого місця й у будь-який час.

В інформаційному суспільстві продукують і використовують інтелект, знання, тому майбутній учитель початкової школи має володіти здатністю до особистісного та професійного розвитку і творчості. Тому фундаментального значення набуває переосмислення підходів до розв'язання завдань сучасної освіти; створення у вищих навчальних закладах високоякісного та високотехнологічного інформаційно-навчального середовища, яке сприятиме формуванню мобільного, конкурентноздатного фахівця освітньої галузі [9, с. 74].

Саме тому сьогодні виникла нагальна потреба впровадження моделі інтегрованого навчального «Е-середовища», яке ресурсно й дидактично створює сприятливі умови для ефективної організації на-

навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів, їх консультування, оскільки стрижневі компоненти (його електронний контент та технології електронної взаємодії і співпраці), а також сукупність складників обох компонентів уможливають оптимальну інтеграцію традиційних та новітніх здобутків.

Відповідно до теоретичних положень щодо механізмів саморегуляції, урахування власних педагогічних спостережень та практичних напрацювань із проблеми організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів визначено провідні аспекти продуктивної діяльності, а також дієвий вплив самореалізації, саморегуляції, самонавчання на забезпечення самоефективності, яку розглядають як важливу категорію в контексті аналізованої проблеми.

Психологічними дослідженнями підтверджено, що самоефективність не є усталеною якістю, оскільки змінюється залежно від наявності певних умінь, необхідних для різних видів діяльності, від зовнішніх обставин перебігу діяльності (сприятливих чи несприятливих умов довкілля), від уявлень суб'єкта діяльності про здібності інших людей [2, с. 128].

Студент, який не володіє навичками самостійного опрацювання дисципліни, не спроможний буде опанувати навчальну інформацію. Тому перед викладачами вишу стоїть завдання не тільки створити необхідні умови для навчання, забезпечити високий – професійний рівень викладання – для отримання оптимальних знань, умінь і навичок, але й сформувати творчу, всебічно розвинену особистість, здатну до самовдосконалення, самоорганізації та самоосвіти.

Усвідомлення необхідності інтеграції знань як процесу відбувається безпосередньо: студент не обмірковує правил побудови висловлювання, лексико-граматичного оформлення тексту, а усвідомлює їх смисловий компонент цілісно. Вивчення лексикології та фразеології – це не лише опрацювання теоретичного матеріалу, а й поглиблення знань про значення слова, фразеологічної єдності, висловлення, тексту. Вивчати значення мовних одиниць не означає програмувати та систематизувати назви предметів, дій, ознак та визначати поняття, позначені цими назвами. Методика вивчення лексикології і фразеології, як зазначає М. Вашуленко, опирається на дані лінгвістики, психології й педагогіки. Лінгвістичною основою методики вивчення лексики та фразеології в початковій школі й різноманітної роботи в галузі словника дитячого мислення є сучасні концепції лексикології української літературної мови, які дають можливість розкрити учням суть лексичного явища. Це передусім лексичне й граматичне значення слова, слово як носій різних лексичних значень, уживання слова в різних сферах мовленнєвої діяльності, сполучуваність слів [17, с. 142].

Аналіз організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів показав, що у вихідних принципах навчання лексикології і фразеології відображено необхідні та найважливіші для теорії навчання змістові якості: узагальнення емпірики, методи, критерії аналізу й оцінювання явищ, прогнозування результатів навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності, проектування ланок процесу.

У дослідженні з'ясовано, які мотиви спрямовують навчальну діяльність студентів як домінантні, а які є другорядними на певному етапі навчання. Це дозволяє усвідомити значення дидактичного завдання, виробити стратегію оптимальних дій, з'ясувати чинники, що активізують студентів до навчальної діяльності; виокремити основні важелі активізації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів у процесі вивчення дисциплін мовознавчого й педагогічного циклів: досконале володіння фаховими компетентностями, спеціальними знаннями, опанування способів самостійного пошуку й оброблення необхідної інформації, виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань. Урізноманітнення форм організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів шляхом поєднання продуктивних традиційних та інноваційних (здіяння електронних дидактичних ресурсів, забезпечення діалогової взаємодії у системі «викладач – студент», «студент – студент» та ін.), а також належний навчально-методичний супровід сприяють підвищенню ефективності педагогічного процесу, формуванню конкурентноздатного фахівця, мобільного в адекватних реакціях на виклики сучасного соціуму, змотивованого на ціложиттєвий саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту, самореалізацію.

Якщо навчання значуще для студента, який таким чином задовольняє свою пізнавальну потребу, то йдеться про внутрішню мотивацію. Якщо для особистості важливі інші потреби навчання у вищій школі (соціальний престиж, матеріальні блага, які забезпечує професія), то йдеться про зовнішні, соціально значущі мотиви. Від мотивації залежить активність студентів у навчально-пізнавальній та самоосвітній діяльності, ступінь її стійкості, наполегливості. Структура навчальної мотивації багатозначна й різноманітна. Студенти навчаються краще або гірше залежно від того, чи захоплює їх зміст навчання й саме пізнання (пізнавальна мотивація), чи прагнуть вони суспільного схвалення й самоствердження (широкі соціальні мотиви), чи мають вони потребу до самостійного наукового пошуку (мотивація наукової діяльності), чи керує ними інтерес до матеріальних благ, які дає професія (утилітарні мотиви). Кожний різновид мотивів може мати в загальній структурі мотивації домінантне або підрядне значення й таким чином обумовлювати міру досягнення навчальної мети.

Оскільки термін «мотивація» має збірне значення, яким у психології позначено «сукупність спонук, що викликають активність суб'єкта навчання й призводять до певних дій, які визначають загальну спрямованість особистості» [11, с. 201], розглянуто окремо взяті спонуки до діяльності, обумовлену наявністю потреби як мотиву. Сукупність стійких мотивів, які організують діяльність особистості, особистісну спрямованість, виявляється в тому, що вони розширюють можливості засвоєння й оволодіння, раціоналізують способи досягнення пізнавальної мети [11, с. 212].

Спостереження показують, що провідними навчальними мотивами студентів є: пізнавальний, професійний, особистого престижу та утилітарно-прагматичний (отримання диплома). На різних курсах роль домінуючих мотивів змінюється: на першому курсі навчальна діяльність мотивована престижем (утвердженням себе в статусі студента) та професійними потребами (задоволенням запиту професійних знань). Пізнавальний мотив більше проявляється на другому та третьому курсах. Поряд із ним провідне місце посідає мотив престижу. На старших курсах пізнавальний мотив дещо витісняють утилітарно-прагматичні потреби. Особистісний розвиток студентів потрапляє в залежність від мети отримання диплома. У сильних студентів професійний, пізнавальний та широкий соціальний мотив (престижу) виражений більше, ніж у слабких.

Моніторинг отриманих результатів проведеного дослідження дозволив окреслити основні важелі активізації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів у процесі вивчення лексикології та фразеології: суттєве значення мають мотиви, компетентність із предмета, володіння спеціальними знаннями, вміннями й навичками; робота над професійно спрямованими рефератами, виконання тестових завдань, підготовча робота до ігрових занять тощо. Використання різних форм навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності на основі мотиваційного ресурсу студентів можливе за умови її чіткого спрямування, що забезпечить формування професійних знань, умінь та навичок майбутніх учителів початкових класів, здатних задовольнити вимоги сучасної школи, самостійно вирішувати реальні професійні завдання.

Аналіз теорії саморегуляції діяльності дозволив виокремити важливі умови, які було враховано для досягнення суб'єктами навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності високих результатів у процесі вивчення майбутніми вчителями початкової школи лексикології і фразеології. З огляду на це у дослідженні враховано безпосередню кореляційну залежність успішності й ефективності самостійної навчальної діяльності від здатності студентів до самоспостереження, наявності певних стандартів для оцінювання результативності самостійної навчальної діяльності, а також певних зразків, із якими вони могли б порівняти власні досягнення, напрацьовані в процесі цієї діяльності.

Отже, студіювання наукових джерел, спостереження за педагогічним процесом, результати експериментальної апробації матеріалів проведеного дослідження переконують у необхідності оптимізації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі для підвищення якості вищої освіти, відповідності її вимогам швидкозмінюваного суспільства. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікативних технологій, інформатизація всіх сфер життєдіяльності суспільства загалом і освітньої зокрема вможливають підвищення якості освіти шляхом організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах інтеграції, розроблення сучасного навчально-методичного супроводу, використання гнучких дидактичних систем професійно-особистісного саморозвитку, використання мотиваційного ресурсу в процесі педагогічної взаємодії суб'єктів навчання, прозорості системи контролю за рівнем навчальних досягнень студентів у компетентнісних вимірах, урахування визначальних особливостей суб'єкта навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності педагогічного вишу. Вибір оптимального варіанта в контексті нашого дослідження вимагає проблемно-пошукового стилю педагогічного мислення, коли викладач обирає з низки шляхів той, що найбільше підходить для конкретної ситуації. У такій ситуації важлива мобільність мислення, яка дозволяє під час навчального процесу вносити зміни, регулювати діяльність суб'єктів навчання.

Сучасний розвиток освітніх послуг, у тому числі й дистанційних, вимагає якісного синтезу, інтеграції дидактичного потенціалу задля вироблення ефективної системи організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів педагогічного вишу, що відповідала б запитам і потребам трансформованого суспільства.

Література:

1. Алексюк А. М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / под. ред. А. А. Бодалева [Академия педагогических и социальных наук; Московский психолого-социальный институт]. – М., 1996. – 384 с.
3. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія / З. П. Бакум. – Кривий Ріг, Видавничий дім, 2008. – 338 с.

4. Балл Г. К. Психология в радиогуманистической перспективе : Избр. работы / Г. О. Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
5. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1986. – 227 с.
6. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1997. – 252 с.
7. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. Л. Черкасов. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
8. Бондар Л. А. Теоретико-методологічні засади інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів : монографія / Бондар Л. А. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 336 с.
9. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 кл. / М. С. Вашуленко. – К. : Рад. школа, 1991. – 110 с.
10. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
11. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии [под ред. Е. Шорохова]. – М. : Наука, 1966. – 472 с.
12. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : навчально-методичний посібник / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама – Україна, 2008. – 232 с.
13. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
14. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. – Відділ сучасних мов, Страсбург. – К. : Ленвіт, 2003. – 262 с.
15. Караман С. О. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника / С. О. Караман // Вісник Львівського університету. Серія «Філологічна». – 2010. – Випуск 50. – С. 87–98.
16. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога : структура, функції, засоби активізації : навч. посіб. / Маріанна Олексіївна Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 136 с.
17. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів : теоретико-методологічний аспект : монографія / О. В. Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
18. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [за ред. М. І. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
19. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посіб. для студентів вищих навчальних закладів / за ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

УДК 378, 808.5

Залюбівська О. Б.

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ: РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті описано результати педагогічного експерименту формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів у процесі магістерської підготовки: представлено педагогічну модель формування; критерії та діагностичний інструментарій сформованості риторичної культури; інтерпретовано та узагальнено результати дослідження.

Ключові слова: риторична культура викладача технічного університету, експеримент, модель, критерії, показник.

В статье описаны результаты педагогического эксперимента формирования риторической культуры будущих преподавателей технических университетов в процессе магистерской подготовки: представлена педагогическая модель формирования; критерии и диагностический инструментарий сформированности риторической культуры; интерпретированы и обобщены результаты исследования.

Ключевые слова: риторическая культура преподавателя технического университета, эксперимент, модель, критерий, показатель.

The article presents results of pedagogical experiment of forming rhetorical culture of future teachers of technical universities in the Master Training: model of teaching; criteria and diagnostic instruments of formation of rhetorical culture; interpreted and summarized results of the pilot study.

Keywords: rhetorical culture of teacher Technical University, experiment, model, test, measure.

Постановка проблеми. Риторична культура (далі – РК) беззаперечно є професійною якістю педагога. Визначальна особливість РК у тому, що вона формує діалогічне сприйняття світу, діалогічність як якість особистості, спрямованість на переконання, яка не виключає толерантності й партнерства; РК є механізмом формування та трансляції цінностей як особистісних утворень. Це робить РК значущою в педагогічному аспекті. У технологічному аспекті риторика дає інструментарій, який уможливило викладацьку діяльність.

Проблема формування РК майбутніх фахівців набуває особливого значення в технічних ВНЗ, де специфіка переважної більшості спеціальних навчальних дисциплін не сприяє розвитку РК студентів. Це завдання беруть на себе гуманітарні дисципліни, але ефективного формування РК можливе лише в межах спеціального навчального курсу.

У підготовці майбутніх викладачів технічних університетів постає важливе завдання заміщення техноцентричної спрямованості інженера на людиноцентричну педагогічну спрямованість. Риторика, що з моменту свого виникнення була зорієнтована на формування особистості і її здатності існувати в діалозі, відіграє ключову роль. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема розробки методики формування РК майбутніх викладачів технічних університетів та експериментальної перевірки її ефективності.

Аналіз досліджень і публікацій. Про необхідність формування РК майбутнього педагога вказано в працях Н. Безменової, О. Зарецької, І. Зязюна, Н. Іпполітової, Л. Мацько, А. Михальської, С. Мінеєвої, Г. Сагач, Н. Тарасевич, І. Тимоніної, О. Юніної та ін.; риторична культура, компетентність, уміння й перевірка педагогічних умов їх формування стали об'єктами досліджень останніх років Л. Аксьонової, Я. Білоусової, Л. Горобец, А. Первушиної, В. Тарасової та ін. Слід зазначити, що увагу науковців привертає переважно проблема формування РК студента-гуманітарія. Проблеми формування РК майбутніх фахівців у технічному університеті не досліджені.

Отже, метою статті є – висвітлити й інтерпретувати результати експерименту з перевірки ефективності розробленої автором педагогічної моделі формування РК майбутніх викладачів технічного університету.

Виклад основного матеріалу. У формуванні РК майбутніх викладачів технічних університетів ми застосовуємо метод моделювання, який дозволяє «оптимізувати структури навчального матеріалу; поліпшити планування навчального процесу; управляти пізнавальною діяльністю, навчально-виховним процесом, здійснювати діагностику, прогнозування, проектування навчання» [1, с. 67].

Реалізація модельного підходу до формування РК забезпечила послідовність, системність і цілісність цього процесу. Розуміючи модель певною структурою, яка відображає внутрішні зв'язки між її компонентами, в основу моделі формування РК майбутніх викладачів технічного університету ми закладаємо логіку зв'язку сучасної візії викладача технічного університету, мети формування РК, методології та дидактичних принципів цього процесу, змісту риторичної підготовки, системи форм і методів навчання, методи діагностики й критерії

сформованості РК, установки на подальше риторичне самовдосконалення викладача технічного університету (табл. 1.). У розробці моделі були взяті за основу такі положення про особистісно-орієнтований процес формування РК; творчо-практичну спрямованість риторичної підготовки магістрантів відповідно до державних освітніх стандартів; реалізацію дослідницького компоненту в процесі формування РК; активізацію самостійної навчальної діяльності магістрантів; застосування інформаційно-комунікаційних навчальних технологій [2].

Таблиця 1.

Модель формування риторичної культури майбутніх викладачів технічного університету



Виходячи з теоретично обґрунтованої структури РК майбутніх викладачів технічних університетів [3], ми виділили чотири основні критерії сформованості цього феномену в магістрантів. Поняття «критерій напряду» пов'язують із поняттям «показник», останній розуміють як узагальнену характеристику властивостей об'єкта або процесу. При цьому розрізняють: якісні показники (наявність якої-небудь властивості) та кількісні показники (міру вияву властивості) [4, с. 218].

Таблиця 2.

Критерії та показники сформованості риторичної культури викладача технічного університету

Критерії	Показники	
мотиваційно-ціннісний	МЦ1	ставлення до РК
	МЦ2	мотивація здійснювати риторично-педагогічну діяльність
	МЦ3	сформованість риторично-педагогічних цінностей
	МЦ4	усвідомлення необхідності риторичного самовдосконалення
	МЦ5	сформованість уявлення про професійний риторичний ідеал
інтелектуально-творчий	ІТ1	знання з риторики
	ІТ2	розуміння риторичних понять
	ІТ3	риторичне мислення
	ІТ4	наявність умінь текстотворення
	ІТ5	здатність до рефлексії
мовнотилістичний	МС1	правильність і точність мовлення
	МС2	багатство словникового запасу
	МС3	доречність використання мовних засобів
	МС4	виразність мовлення
	МС5	чистота мовлення
особистісно-виконавський	ОВ1	психологічна готовність до виступу перед аудиторією
	ОВ2	виразність інтонації
	ОВ3	уміння використовувати невербальні засоби
	ОВ4	уміння встановити контакт з аудиторією;
	ОВ5	здатність здійснювати педагогічний вплив

Поняття «показник» розуміємо як якісну й кількісну характеристику сформованості критерію. Кожен критерій ми означили сукупністю показників, які підлягали спостереженню та вимірюванню (табл. 2.).

В експерименті, проведеному в межах магістерської підготовки у Вінницькому національному технічному університеті, узяли участь 424 магістранти ВНТУ. Констатувальний експеримент (2007-2009 рр.) охопив 214 магістрантів ВНТУ (2006/2007 рр. – 67 магістрантів; 2007/2008 рр. – 73 магістранти; 2008/2009 – 74 магістранти).

Педагогічні спостереження, бесіди, анкетування магістрантів констатувального етапу виявили такі проблеми викладання риторики в технічному університеті: у мотивації навчання риторики переважають зовнішні мотиви, провідні мотиви риторичної педагогічної діяльності формуються частково; у процесі навчання риторики не виокремлюється час на виявлення, обговорення, прищеплення гуманістичних риторичних цінностей; обсяг годин, що виділяється на дисципліну, не достатній для впровадження методів навчання на формування кожного окремого компоненту РК, не достатній для вправлення в написання та виголошення багатьох видів, жанрів, тем риторичних текстів, для діалогічної мисленнєво-мовленнєвої практики; застосування переважно активних методів навчання, у яких проявляється лише індивідуальна активність магістрантів не є дидактично виправданим у викладанні риторики; сама лише спеціальна дисципліна не «витягує» проблему формування РК, відтак потрібен змістовий і методичний зв'язок з іншими гуманітарними дисциплінами та позааудиторними заходами, особливо такими, що пов'язані з майбутньої професійною діяльністю. Ці проблеми було подолано у формувальному експерименті.

Для дослідження цифрових показників сформованості РК в межах експерименту було розроблено такий пакет завдань для перевірки якості знань і ефективності експериментальної методики: 1) тести для електронної перевірки знань (дистанційний контроль); 2) творчі практичні завдання на виявлення рівня сформованості окремих риторичних умінь [5]; 3) творчі практичні завдання на виявлення комплексу риторичних умінь (написання й виголошення промови, риторичні ігри); 4) завдання на аналіз риторичних ситуацій; 5) риторично-педагогічні завдання дослідницького характеру, що відповідають вимогам магістерської підготовки та майбутній викладацькій діяльності; 6) пакет авторських опиту-

вальників і визнаних у вітчизняній педагогіці й психології психологічних та інтелектуальних тестів на виявлення окремих показників РК магістрантів (тест мотивації успіху-неуспіху МУН О. Реан; тест мотивації афіліації (ТМА) А. Мегробяна; тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча; діагностика вербальної креативності С. Медника; діагностика рефлексивності А. Карпова; тест упевненості в собі В. Ромека; методика експертної оцінки невербальної комунікації А. Кузнецової; тестова карта комунікативної діяльності на основі анкети А. Леонтьєва тощо); 7) критеріальна схема аналізу риторичних текстів для експертного оцінювання рівнів РК.

Порівняльний аналіз результатів експерименту в числових значеннях показників РК за кожним критерієм у ЕГ та КГ (табл. 3 й 4) дає можливість зробити низку висновків.

Таблиця 3
Числові значення показників РК у КГ та ЕГ

Критерії та показники	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
МЦ	2,24	2,37	2,40	3,55
ІТ	2,39	2,4	3,14	3,39
МС	2,67	2,77	2,97	3,29
ОВ	1,91	1,97	2,26	3,13
середнє значення	2,30	2,37	2,71	3,34

Таблиця 4
Розподіл магістрантів КГ та ЕГ за рівнями сформованості РК

Рівні РК	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	13%	14%	24%	50%
Достатній	25%	28%	37%	39%
Середній	41%	39%	25%	6%
Низький	21%	19%	14%	5%

Найбільші розбіжності між КГ та ЕГ виявилися в результатах за МЦ-критерієм, що є підтвердженням спрямованості методики на формування усвідомленого позитивного активно-діяльнісного ставлення до РК, прагнення до самовдосконалення. При цьому окремі результати ЕГ за МЦ-критерієм суттєво різняться. Так найбільш суттєво змінилося ставлення до РК (65% у ЕГ), і це – об'єктивно, адже в процесі пізнання й практики ставлення можуть змінюватися швидко. Інша справа з цінностями, вони не формуються впродовж кількох занять, але вплив на систему цінностей магістрантів ЕГ все ж відбувся: 7% проти 0% у КГ.

Неістотні розбіжності (10%) в результатах ЕГ та КГ за ІТ-критерієм пояснюємо тим, що вміння здобувати знання є показовою якістю магістрантів. При цьому, вищий рівень знань у ЕГ підтверджує ефективність лекційного викладання з активізацією мисленнєво-мовленнєвої діяльності магістрантів. Істотне збільшення (46%) результатів ЕГ за ІТ5 відбулося за рахунок того, що на заняттях із риторики магістранти отримували теоретичне уявлення про сутність риторичної рефлексії, її види, значення. А також жоден виголошений на заняттях чи виставлений у дистанційному курсі риторичний текст, жодна дискусія, гра не залишалися без риторичного аналізу в різних його видах. Слід зазначити, що це була копітка робота, оскільки більшість магістрантів часто не просувалися далі від «сподобалося – не сподобалося». Це спонукало автора до розробки детальної схеми аналізу риторичної діяльності.

Аналіз показує, що збільшення результатів за МС1 відбулося за рахунок тих магістрантів, що мали не нижчий, а вищий «вхідний» рівень знань з української мови. Вони виявилися більш чутливими в спостереженні й виправленні мовних помилок у виголошених промовах.

Обов'язковим у ЕГ було завдання самоаналізу виразності власних риторичних текстів. Тут виникали певні труднощі, оскільки більшість магістрантів були переконані, що засоби виразності в академічному технічному мовленні – зайва розкіш, відтак це зайві знання. Збільшення результатів за МС4, є, окрім іншого, результатом виконання магістрантами творчо-пошукових групових проєктів «Тропи й фігури» на основі аналізу ораторських промов та академічних текстів видатних діячів технічної школи. Це сприяло усвідомленню ключових функцій засобів виразності в мовленні педагога: евристична, пояснювальна, мнемотична тощо.

Виявилося, що магістранти на заняттях із риторики чи не вперше замислилися над запитаннями: куди дивитись під час виступу, що робити з руками, як примусити слухати, як подолати страх тощо. Це пояснює найнижчі серед інших числові показники результатів до експерименту за ОВ-критерієм в обох групах. А оскільки згадані запитання викликали в магістрантів найбільше зацікавлення в процесі навчання, то ми отримали значне зростання результатів за цим критерієм. Результати підтверджують ефективність застосування декламаційного практикуму та створення умов максимальної мовленнєвої активності магістрантів, у тому числі й на лекціях, створення атмосфери доброзичливості та взаємопідтримки під час публічних виступів.

Значні результати за ОВ-критерієм у ЕГ визначаються налагодженням тісної взаємодії між риторикою та психолого-педагогічними дисциплінами; організацією загальноуніверситетського конкурсу педагогічної майстерності магістрантів.

Висновки. Проведений педагогічний експеримент підтвердив висунуті автором положення щодо ефективності формування РК у технічному університеті: 1) у курсі риторики слід не стільки рівноцінно розподіляти час на формування основних складових РК викладача технічного університету, скільки знаходити такі форми й методи навчання, першою чергою інтерактивного, що комплексно вирішують проблему формування РК у єдності її складових; 2) комунікативно активні, інтерактивні методи навчання, що містять високий мотиваційний потенціал, спричиняють таку організацію навчального процесу, де немає місця моралізаторству, нав'язуванню з боку викладача, оскільки джерелом переконання є не стільки викладач, скільки самі магістранти; 3) особливої ваги у складанні риторики в технічному університеті та з урахуванням морально-етичного рівня сучасного суспільства набуває завдання формування мотиваційно-ціннісного компоненту РК, який є основою для подальшого риторичного саморозвитку; 4) у ситуації обмеженого обсягу аудиторних годин основний шлях до збільшення можливостей у здобутті риторичного досвіду – використання дистанційних методів навчання; використання дистанційної форми навчання риторики спричиняє не лише збільшення мовотворчої активності магістрантів, але й якість створюваних ними текстів і відповідальність за них, оскільки авторська робота стає доступною для багатьох читачів; 5) пропонується технологія навчання риторики суттєво впливає на формування риторично й педагогічно значущих якостей магістрантів (рефлексивності; товариськості; тактовності; здатності до емпатії, співробітництва, організаторських здібностей), партнерських стосунків у групі, згуртованості, взаємоповаги й підтримки; 6) створення навчального риторичного середовища, за наявності спеціальної риторичної дисципліни, суттєво сприяє формуванню РК майбутніх викладачів технічних університетів, збільшуючи риторичний досвід студентів упродовж навчання в університеті.

Література:

1. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с. (Общие основы. Процесс обучения).
2. Залюбівська О. Б. Педагогічна модель формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів / Редкол: І. А. Зязюн (голова) та ін. // Вінниця Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. – Київ–Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2014 – Випуск 39. – 514 с
- 3 Залюбівська О. Б. Зміст та структура риторичної культури викладача технічного університету / О. Б. Залюбівська // Zbior raportow naukowych. «Wspolczesne tendencje w nauce i edukacji». – Warszawa: Wydawca: Sp. zo.o. «Diamond trading tour», 2014. – 76 str.
4. Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога / В. М. Мазін // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. – 2007. – Вип.41. – С. 217–225.
5. Практикум з риторики. Методичні вказівки до виконання вправ та завдань з дисципліни «Основи риторики» для студентів спеціальності 7.050201 – «Менеджмент організацій» та магістрів усіх спеціальностей / Уклад. О. Б Залюбівська – Вінниця : ВНТУ, 2007. – 74 с.

УДК [81:378.016]:004

Златів Л. М.

КОМП'ЮТЕРНА ЛІНГВОДИДАКТИКА У ВИКЛАДАННІ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розкрито поняття «комп'ютерна лінгводидактика», проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід упровадження різних форм інформаційно-комунікаційних технологій у процес вивчення мови, накреслено методичні шляхи застосування досягнень комп'ютерної лінгводидактики у викладанні мовознавчих дисциплін на філологічному факультеті.

Ключові слова: комп'ютерна лінгводидактика, комп'ютерні навчальні програми, інформаційно-комунікаційні технології, навчальний сайт, онлайнове навчання, інтерактивний курс.

В статье раскрыто понятие «компьютерная лингводидактика», проанализирован отечественный и зарубежный опыт внедрения разных форм информационно-коммуникационных технологий в процесс изучения языка, намечены методические пути использования достижений компьютерной лингводидактики в преподавании языковедческих дисциплин на филологическом факультете.

Ключевые слова: компьютерная лингводидактика, компьютерные учебные программы, информационно-коммуникационные технологии, учебный сайт, онлайнное обучение, интерактивный курс.

The concept of «computer linguistic didactics» is disclosed, domestic and foreign experience of implementation of different forms of information and communication technologies into language studying process is analyzed, methodological ways of using of computer linguistic didactics assets in teaching linguistic subjects at the Philology Department are outlined.

Key words: computer linguistic didactics, IT curriculum, information and communication technologies, training website, online studying, interactive course.

Нині мовна освіта стає основою формування всебічно розвиненої особистості, яка володіє високим рівнем комунікативної компетентності, здатна до сприйняття і передачі різноманітної інформації. На це орієнтують Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Державний стандарт базової і повної освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, що реалізуються в сучасних вищих навчальних закладах.

Серед найрізноманітніших форм і методів засвоєння мови, які існують сьогодні, поряд із класичними засадами, особливо актуальними стають інноваційні форми, пов'язані із застосуванням найсучасніших інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ): комп'ютерів, Інтернету, мультимедійного програмного забезпечення, комп'ютерних навчальних програм, що «перетворюються на вирішальний чинник розвитку системи освіти, стають основою формування навчального середовища нового типу» [2, с. 34]. Упровадження ІКТ у навчальний процес передбачено програмою реформування системи освіти в Україні і, безперечно, потребує вивчення і вдосконалення, чим і займається «комп'ютерна лінгводидактика».

У дослідженнях українських і зарубіжних науковців розкрито різні аспекти, пов'язані з впливом інформаційних технологій на формування мовної культури майбутнього фахівця, розробкою шляхів їхнього впровадження в навчальний процес. Зокрема, визначено місце й типологію електронних ресурсів навчання іноземної мови, критерії оцінювання якості навчальних програм, подано класифікацію комп'ютерних навчальних матеріалів, розглянуто умови ефективної інтеграції комп'ютерних технологій у навчальний процес, розроблено концептуальні положення щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі, дидактичні принципи застосування ІКТ у процесі навчання, обґрунтовано вибір і критерії ефективності їх використання, дидактичні умови застосування ІКТ, психолого-педагогічні особливості впровадження ІКТ у процес навчання (Ю. Бабанський, В. Безпалько, І. Глушков, А. Довгяло, Д. Ельконін, І. Лернер, В. Ляудис, Н. Тализіна). Створено теорію дидактичного проектування інформаційної технології навчання (визначено мету, принципи структурування змісту навчального матеріалу, необхідні рівні засвоєння навчального матеріалу), досліджено проблеми вибору комп'ютерних та інформаційних засобів навчання, конкретизовано прийоми і способи організації пізнавальної діяльності учнів і студентів (М. Бовтенко, В. Волинський, О. Дєдова, О. Іванова, Г. Кедрова, П. Образцов, А. Соловйов та ін.). Проблема розробки електронних підручників для вивчення різних мовних курсів представлена публікаціями В. Волинського, О. Гаєвської, С. Новикова, Н. Омарова, В. Карпачевої, Г. Сержан, Л. Скуратівського, Л. Фіонові, В. Бадер та ін.

Однак питання застосування сучасних ІКТ під час вивчення мовознавчих курсів у ВНЗ представлені в наукових педагогічних матеріалах недостатньо.

Мета статті – розкрити суть поняття «комп'ютерна лінгводидактика», проаналізувати вітчизняний і зарубіжний досвід упровадження різних форм ІКТ у процес вивчення мови, накреслити методичні шляхи застосування досягнень комп'ютерної лінгводидактики у викладанні мовознавчих дисциплін на філологічному факультеті.

Науковий напрям, який займається комп'ютерною підтримкою навчання мов під назвою Computer-Assisted Language Learning (CALL), виник у середині 80-х рр. XX ст. Американський учений М. Леві розглядає CALL як пошук і дослідження методів використання комп'ютера в навчанні взагалі й викладанні мов зокрема [16, с. 18].

Лінгводидактика, або дидактика мови, досліджує закони оволодіння будь-якою мовою незалежно від того, чи є вона рідною мовою або другою. Процес оволодіння мовою в навчальних умовах є предметом досліджень психологів, психолінгвістів, лінгвістів і методистів. У той же час підійти до осмислення цього процесу лише з позицій тієї або іншої окремої дисципліни означає не одержати повної картини, що демонструє механізми засвоєння мови в навчальних цілях. Зробити це дозволяє, на думку багатьох учених, тільки лінгводидактика, тому що вона є інтегративною наукою й покликана дати як опис механізмів засвоєння мови, так і специфіки керування цими механізмами в навчальних умовах.

Отже, комп'ютерна лінгводидактика (далі – КЛД) – галузь лінгводидактики, що вивчає теорію й практику використання комп'ютерних і мережних технологій у навчанні мов. Розвиток КЛД безпосередньо пов'язаний із розвитком комп'ютерних і мережних технологій, тому предметом дослідження цього розділу методики є не тільки мовні, психологічні, психолінгвістичні, методичні аспекти лінгводидактики, але й формально-змістові компоненти нових інформаційних технологій. Метою цього напрямку є вивчення методичних аспектів упровадження в процес навчання мов нових інформаційних технологій.

У роботах учених різних наукових шкіл, здебільшого зарубіжних, закладено основи для становлення і розвитку КЛД. Так, термін «інженерна (комп'ютерна) лінгводидактика» запропонувала К. Р. Піотровська у 1991 році [12]. Історію розвитку КЛД і визначення базових її понять (комп'ютерна лінгводидактика, програмне забезпечення навчання мови, інтегроване комп'ютерне навчальне мовне середовище тощо) подає М.А. Бовтенко [3]. Педагогічні основи використання нових інформаційних технологій у практиці школи й вищих гуманітарних навчальних закладів закладає О. С. Полат. Сучасні проблеми використання нових ІКТ у лінгвістиці й лінгвістичній освіті аналізують у своїх працях І. І. Халєєва, Р. К. Потапова, Ю. Н. Марчук, Т. П. Сарана [11, 12].

О. Гарцов називає комп'ютерну лінгводидактику «електронною» і вважає, що є передумови для виникнення електронної методики викладання мов. На його думку, наука вивчає явища, процеси і їх властивості, тому лінгводидактику як науку доцільно зв'язувати не з апаратними засобами (з комп'ютером і мережею), а з електронним форматом – новим науково-технічним явищем суспільного життя [5].

У проаналізованих лінгводидактичних працях українських учених переважають наукові розвідки про основні принципи організації та впровадження дистанційної форми навчання української мови як іноземної, застосування мультимедіа, аудіо-, відеозаписів у навчальному процесі, ресурсів мережі Інтернет, ІКТ загалом. Як зауважує В. І. Бадер, дослідники з'ясовують роль і місце ІКТ в опануванні майбутніми викладачами, учителями лінгвістичних і лінгводидактичних курсів у вищій школі, визначають зміст і методику вдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності студентів на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях (бакалавр, спеціаліст, магістр); виокремлюють основні компоненти методичної системи опанування знань, умінь і навичок моделювати інформаційне середовище» [2].

Багато вчених указують на незаперечні переваги навчання мови із застосуванням ІКТ. Так, дослідник Ю. І. Іванов зазначає: «Загальнодидактичний потенціал ІКТ полягає в індивідуалізованому підході, урізноманітненні форм подання інформації, посиленні мотивації навчання, активізації навчальної діяльності, використанні ігрових прийомів, зануренні в уявні ситуації, у швидкому зворотному зв'язку, інтерактивності» [6, с. 255]. На думку О. Л. Капінус, «нові умови навчання за допомогою нових інформаційних технологій характеризуються гнучкістю, відкритістю, доступністю і дають студенту можливість вільного вибору місця, часу, змісту та форм навчання, розвивають його пізнавальний інтерес, творче мислення, формують уміння працювати в умовах комп'ютеризованого середовища» [7, с. 1].

Новітні технології, а особливо реалізоване завдяки їм дистанційне навчання, забезпечують переваги в економічному й соціальному планах. «Використання електронних технологій у сфері освіти дозволяє значно зменшити витрати на підготовку спеціалістів. За даними ЮНЕСКО, електронне навчання одного студента приблизно втричі дешевше за навчання в системі традиційної освіти тієї ж країни. Це дозволяє зменшити навантаження на державний бюджет, з одного боку, а з іншого – полегшує здобуття освіти представникам соціально уражених верств населення, а також особам з особливими потребами» [1, с. 127].

За проаналізованими вище джерелами спробуємо систематизувати перелік новітніх форм навчання, видів навчальної діяльності та навчальних засобів, базованих на ІКТ. Форми навчання: дистанційна,

навчання он-лайн із елементами інтерактивності. Види навчальної діяльності: робота з аудіо; робота з відео; створення презентацій; робота з комп'ютерними навчальними програмами; електронне спілкування. Засоби навчання: аудіозаписи, відеофільми, мультимедійні презентації, комп'ютерні програми, електронні книги, підручники, довідники, енциклопедії, словники, ресурси мережі Інтернет, електронна пошта, скайп-зв'язок, віртуальне навчальне середовище.

Нині інформатизація освіти виходить на якісно новий рівень: вирішується завдання масового використання комп'ютерних і мережних технологій. Проте створено відносно небагато програмних засобів навчального призначення, лінгвістичних ресурсних баз, електронних підручників, програм диспетчеризації навчального процесу для студентів-філологів. Особливої уваги заслуговують інтерактивні комплекси, які розробили дослідники й викладачі-практики на базі мовознавчих кафедр; вони розміщені на університетських навчальних сайтах. Наприклад, дослідники О. М. Семеног та А. Ю. Семеног створили електронні інтерактивні комплекси (електронний навчально-методичний комплекс «Словесник», «Електронний підручник із сучасної української мови», електронні посібники «Український фольклор», «Вступ до слов'янської філології», «Мовне родинознавство», «Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника», Web-посібники «Науково-дослідна робота», «Традиційна культура Східного Полісся») дають можливість інтегрувати зміст лінгвістичних, літературознавчих, психолого-педагогічних дисциплін, науково-дослідної, практичної підготовки навколо проблеми формування складових професійної компетентності на кожному етапі рівневої підготовки в педагогічному університеті. Вони сприяють розширенню й поглибленню фундаментальних знань і відповідних умінь, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності, вдосконаленню практичних навичок оперування комп'ютерними засобами навчання [13].

Помітною тенденцією комп'ютерної лінгводидактики є увага до навчання в он-лайн режимі, т. зв. e-learning, з використанням інтерактивних технологій. Ідеться про такий спосіб навчання, за якого навчання відбувається шляхом взаємодії того, хто навчається, з комп'ютерною програмою, розташованою на певному Інтернет-ресурсі, яка дає можливість виконувати тренувальні завдання, вибираючи правильний варіант, вдруковуючи відповіді, пересуваючи об'єкти, та отримувати відразу результати виконання.

Прикладом може слугувати інтерактивний навчально-методичний комплекс із «Культури мови» Л.В. Струганець, сконструйований у системі Moodle, яка в сучасному освітньому просторі є однією із найбільш розвинутих серед відомих засобів організації навчальної діяльності в умовах дистанційного або аудиторного навчання. Заходячи на відповідну веб-сторінку на університетському сайті, студенти виконують тестові завдання в терміни і за час, визначені викладачем. Після завершення роботи студент бачить свій результат – кількість балів, а також виділені помилки, якщо він їх допустив. У системі Moodle бали студентів автоматично заносяться в електронний журнал академічної групи [14, с. 19].

Проте для української лінгводидактики онлайнове навчання – недостатньо розвинена галузь як у науковому, методичному, так і практичному аспектах. За результатами пошуку в мережі Інтернет, у вільному доступі функціонує близько 10 веб-сторінок, які різними способами реалізують навчання української мови (як іноземної чи як рідної) в он-лайн режимі.

У результаті аналізу, який провела дослідниця Г.Д. Темник, встановлено, що жоден із сайтів комплексно не вирішує завдання онлайнового навчання, яке передбачає можливості навчання на 3-х рівнях володіння мовою для різних цільових аудиторій, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, усного мовлення, як розмовного, так і професійного), тренування граматики, ігрові завдання, введення у культурний контекст, аудіо-, відеоресурси, ілюстрації, flash-анімації. Ці завдання реалізовані частково, переважно для початкового етапу навчання з комунікативним спрямуванням, зі слабким супроводом аудіо- та відеоматеріалами [15].

На думку вчених-методистів, більшість комп'ютерних програм не мають наукового обґрунтування, а тому можуть бути розцінені як експериментальні або як частина проекту, розробка якого триває. Як зазначає А.С. Нісімчук, основними причинами такого стану можна назвати такі: нестача висококваліфікованих програмістів для розробки програм із вивчення мов; значна трудомісткість виробничих процесів, відсутність нової методологічної бази; недостатня готовність більшості досвідчених методистів брати участь у колективній роботі зі створення програмних продуктів навчального призначення [9].

Проблемою багатьох вишів залишається недостатність або й відсутність належних електронних засобів навчання (телевізорів, комп'ютерів, мультимедійних дошок, проекторів тощо), мережі Інтернет. Тому викладачеві мовознавчих курсів часто доводиться створювати власні навчальні матеріали різного ступеня складності (від планів-конспектів занять і тестових завдань до веб-сторінок і дистанційних курсів) самостійно, без залучення програмістів, послуговуючись лише власним комп'ютером.

Поділимося власним досвідом і баченням перспектив застосування досягнень комп'ютерної лінгвістики у викладанні мовознавчих дисциплін на філологічному факультеті в умовах сучасних реалій.

Для підготовки комп'ютерних матеріалів (для таких мовознавчих курсів, як «Шкільний курс української мови і методика його викладання», «Методика навчання української мови в старшій школі»,

«Лінгвістичний аналіз тексту», «Текстознавство») ми використовуємо три типи ресурсів: програми загального призначення, універсальні освітні програмні засоби, спеціалізовані програми, призначені для створення навчальних матеріалів із мови.

Попередня робота під час створення навчально-методичних матеріалів за допомогою ІКТ полягає у відборі потрібного мовного матеріалу, підготовці завдань і вправ, покликань на ресурси інтернету. Для роботи з програмами, що дозволяють використовувати звук, графіку, відео, потрібно завчасно підготувати відповідні файли.

Підготовлені за допомогою ІКТ матеріали призначені для використання в електронному (автономному чи мережевому) і друкованому варіантах. Вони можуть бути представлені: готовими навчальними завданнями і шаблонами, на основі яких створюють навчально-методичні матеріали (напр., плани практичних і лабораторних занять, роздавальні матеріали, тести, а також різноманітні завдання на основі ресурсів інтернету – тематичні списки покликань, рольові ігри, проекти та ін.). Навчально-методичні матеріали і шаблони можуть розміщуватись на кафедральних комп'ютерах, особистих веб-сторінках викладача, навчального закладу, на освітніх порталах і спеціалізованих освітніх базах даних.

Програми загального призначення, зокрема прикладні офісні програми, є найдоступнішим ресурсом для використання з освітньою метою, оскільки вони встановлені на кожному комп'ютері в локалізованих версіях, адаптованих для української мови. У структуру подібних програм можуть включати шаблони для підготовки певних типів документів – звітів, рефератів, рецензій, курсових проєктів тощо. Такі шаблони містять не лише різноманітні способи їх оформлення, але й орієнтовний зміст документа. Ми у своїй практиці використовуємо такі програми: текстові редактори, зокрема MS Word, MS Excel, програми підготовки презентацій Power Point, засоби електронної комунікації – електронна пошта, чат, форуми, скайп-зв'язок.

Універсальні освітні електронні ресурси, призначені для навчання будь-якої дисципліни, включають такі засоби: створення навчальних комп'ютерних матеріалів, забезпечення комунікації в рамках навчального процесу, керівництво процесом навчання. Кожен із цих програмних ресурсів може бути використаний самостійно для комп'ютерної підтримки традиційних, дистанційних і комбінованих (очно-дистанційних) навчальних курсів. Комплексне використання цих засобів у одному програмному продукті створює систему керування навчальними курсами чи електронне (віртуальне) середовище навчання.

Спеціалізовані освітні ресурси призначені для вивчення конкретної навчальної дисципліни. Незважаючи на те, що багато компонентів комп'ютерної підтримки навчального процесу є універсальними, різні мовознавчі дисципліни через свою специфіку можуть потребувати додаткових програмних ресурсів. Наприклад, курс «Методика навчання української мови» потребує лабораторних практикумів, експериментального середовища (відеофрагментів уроків мови досвідчених учителів і студентів-практикантів із можливостями для їх обговорення в групі) тощо.

Для викладання мовознавчих курсів принциповими є можливості використання: засобів мультимедіа, електронних словників, довідкових матеріалів, варіантів виконання стандартних завдань та особливих типів вправ, засобів електронної комунікації.

Програми-оболонки, розроблені для певних освітніх цілей, є тим засобом, що дозволяє увести необхідний мовний матеріал у формат певного завдання, навчального курсу чи освітнього середовища. Такі програми дають можливість підготувати декілька варіантів одного завдання чи декількох типів завдань, які можна створювати і використовувати як окремо, так і в комплексі. Завдання можуть створюватися як в автономному (off-line), так і в мережевому (on-line) режимі і виконуватися автономно, у локальній чи глобальній мережі.

Використання засобів електронної комунікації, віртуальних середовищ навчання особливо цінне для навчання мови, оскільки дозволяє розширити можливості спілкування і включити у навчальний процес реальну комунікацію. Хоча найбільш популярними серед студентської молоді є чати, форуми, електронна пошта, скайп-зв'язок, найбільш ефективними для навчання, з нашої точки зору, є спеціалізовані комунікаційні освітні ресурси, що забезпечують закриті від сторонніх осіб середовище навчання. Прикладом може слугувати найпопулярніше в Україні безкоштовне освітнє середовище Moodle, що дозволяє створювати навчальні курси, завдання, керувати навчальною діяльністю студентів, контролювати виконання завдань, організовувати навчальне спілкування і т ін. На цьому освітньому порталі викладач може зареєструвати навчальний курс, розмістити список групи, графік виконання завдань і контрольних робіт, завдання, покликання на необхідні навчальні ресурси, додаткові матеріали для вивчення курсу. Студентам заздалегідь повідомляють код курсу, після реєстрації вони можуть працювати зі всіма навчальними матеріалами, розміщувати виконані завдання і коментарі, отримувати коментарі від викладача й інших учасників групи, надсилати особисті повідомлення, додавати теми для обговорень тощо. Простота і зручність програми дозволяють прекрасно структурувати роботу і цілеспрямовано керувати навчальною діяльністю студентів.

Проаналізований матеріал переконливо довів, що нині, коли інформатизація освіти виходить на якісно новий рівень і вирішується завдання масового використання комп'ютерних і мережних технологій, одним із найактуальніших завдань вищої філологічної освіти є застосування досягнень комп'ютерної лінгводидактики у викладанні мовознавчих дисциплін. Це оптимізовує навчальний процес і значно підвищує його ефективність.

Нині створено відносно небагато програмних засобів навчального призначення, лінгвістичних ресурсних баз, електронних підручників, програм диспетчеризації навчального процесу для студентів-філологів. Тому необхідно ґрунтовно вивчати цю сферу, розробляти цілісну систему методів застосування ІКТ, створювати умови для інтегрованої співпраці програмістів і викладачів мови, поєднувати теоретичні й практичні напрацювання у цій сфері.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні комп'ютерної лінгводидактики окремих мовознавчих дисциплін на філологічних факультетах ВНЗ, створенні інтерактивних навчально-методичних комплексів кожної дисципліни, моніторингу самостійної роботи студентів із комп'ютерними програмами, класифікації джерел і ресурсів для дистанційного навчання тощо.

Література:

1. Андрейко В. І. Використання новітніх технологій навчання та сучасних технічних засобів у навчальному процесі [Електронний ресурс] / В. І. Андрейко. – Режим доступу : www.e-lib.zakdu.edu.ua/index2.php?option=com_sobi2.
2. Бадер В. І. Електронна лінгводидактика : стан і перспективи / В. І. Бадер // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 2 (151). – С. 34–43.
3. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : учеб. пособие / М. А. Бовтенко. – Новосибирск : НГТУ, 2000. – 91 с.
4. Бовтенко М. А. Создаем компьютерные учебные материалы самостоятельно [Електронний ресурс] / М. А. Бовтенко // Информационные технологии в обучении языку. – 2004. – Режим доступа : .
5. Гарцов А. Д. Инструментальные средства информационных технологий в практике преподавания и изучения языка в высшей школе : монография / А. Д. Гарцов. – М. : Экон-Информ. – 2007. – 74 с.
6. Иванов Ю. І. Лінгводидактичний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови / Ю. І. Иванов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – Ч. II. – № 22 (209). – С. 254–260.
7. Капінус О. Л. Використання комп'ютерних програм для вивчення англійської мови у ВНЗ [Електронний ресурс] / О. Л. Капінус. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN18/12kolmuv.pdf>.
8. Козуб М. В. Комп'ютерна лінгводидактика у викладанні іноземних мов [Електронний ресурс] / М. В. Козуб. – Режим доступу : .
9. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. пос. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, Книга пам'яті України, 2000. – 368 с.
10. Пиотровская К. Р. Современная компьютерная лингводидактика / К. Р. Пиотровская // Научно-техническая информация. Сер. 2. Информационные процессы и системы. – М., 1991. – № 4. – 33 с.
11. Полат Е. С. Интернет в гуманитарном образовании : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Владос, 2001. – 272 с.
12. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика : учеб. пособие / Р. К. Потапова. – 4-е изд., стереотип. – М. : КомКнига, 2005. – 368 с.
13. Семенов О. М. Електронний навчально-методичний комплекс «Словесник» [Електронний ресурс] / О. М. Семенов. – Режим доступу : <http://www.children.edu-ua.net>.
14. Струганець Л. В. Інтерактивний навчально-методичний комплекс з «Культури мови» у системі Moodle / Л. В. Струганець // Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції : зб. наук. пр. – Рівне-Острогоз : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – С. 15–20.
15. Темник Г. Д. Світова та українська лінгводидактика : досвід онлайн-навчання [Електронний ресурс] / Г. Д. Темник // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. «Філологічна». – 2013. – Вип. 39. – С. 276–279. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf_2013_39_86.pdf.
16. Levi M. CALL : Context and Conceptualisation [Electron. resource] / M. Levi. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – Режим доступу : <http://www.llas.ac.uk/resources/>.

УДК: 378.147

Іванишин Г. Я.

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ

У статті досліджено проблеми специфіки формування діалогічного мовлення іноземних студентів медичних ВНЗ України з метою набуття готовності майбутніх лікарів-іноземців до професійної діяльності. Розглянуто сфери спілкування студентів та пріоритетні форми їх діалогічного мовлення з урахуванням екстралінгвальних чинників, що впливають на мовну особистість фахівця.

Ключові слова: діалогічне мовлення іноземних студентів, сфери спілкування, професійно орієнтоване спілкування, навчально-професійне мовлення, екстралінгвальні чинники.

В статье исследуются проблемы специфики формирования диалогической речи иностранных студентов медицинских вузов Украины с целью приобретения готовности будущих врачей-иностранцев к профессиональной деятельности. Рассмотрены сферы общения студентов и приоритетные формы их диалогической речи с учетом экстралингвистических факторов, влияющих на языковую личность специалиста.

Ключевые слова: диалогическая речь иностранных студентов, сферы общения, профессионально ориентированное общение, учебно-профессиональная речь, экстралингвистические факторы.

The article deals with the problem of the formation of specific dialogue speech foreign medical students in order to attain Ukraine of future doctors to foreign occupation. Considered the scope and priority communication students form their dialogue speech given extralinguistic factors that influence the linguistic identity specialist.

Keywords: dialogic speech foreign students sphere of communication, professionally oriented communication, training and professional speech, extralinguistic factors.

Система навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах є важливою складовою частиною становлення України як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору. Базою вдосконалення навчання іноземних громадян має стати концепція мовної освіти, бо саме мова є провідником майбутніх фахівців у їхньому набутті професійних якостей.

Розробка лінгводидактичних основ навчання української мови як мови фаху в медичному ВНЗ для іноземних громадян має особливе значення, оскільки вона є засобом і способом оволодіння предметною і комунікативною компетенцією в обраній галузі. Особливої актуальності набуває проблема ефективності навчального процесу, його відповідності меті навчання і комунікативним потребам іноземних студентів.

У наш час проблема пошуку нових шляхів оптимізації навчання професійного мовлення іноземних студентів нефілологічних ВНЗ представлена такими аспектами: досліджено формування мовленнєвої компетенції майбутніх медиків (Є. Арцишевська, Є. Божович, Е. Бистрова, І. Зимня, М. Кабардов та ін.); визначені суттєві якості усного мовлення (Б. Головін, С. Ожегов, О. Потебня); здійснено розробки професійно зорієнтованого навчання іноземних студентів медичних спеціальностей російською мовою (А. Бондаренко, Г. Борзенко, Ж. Бутенко, Л. Васецька, К. Гейченко, В. Дьякова, М. Ігнатієва., З. Кім, О. Рошупкіна, В. Хейлік).

Аналіз психолого-педагогічних джерел із досліджуваної проблеми та власний досвід роботи на факультеті підготовки іноземних громадян дозволили дослідити специфіку формування діалогічного мовлення іноземних студентів медичних ВНЗ України та проаналізувати суперечності між теоретичною розробленістю проблеми професійно орієнтованого діалогічного мовлення і відсутністю технології її реалізації у практиці підготовки іноземних студентів медичних ВНЗ України.

Метою нашої статті є з'ясування специфіки формування діалогічного мовлення іноземних студентів медичних ВНЗ України з метою набуття готовності майбутніх лікарів-іноземців до професійної діяльності.

Предметом нашого дослідження у складі професійного медичного діалогічного мовлення є особливості професійно орієнтованого спілкування іноземних студентів у навчальному процесі ВНЗ.

Характеризуючи професійно орієнтоване мовлення у медичному ВНЗ, вважаємо за необхідне розглянути сфери спілкування іноземних студентів. Професійно орієнтоване спілкування іноземних студентів медичних факультетів ВНЗ відбувається у навчально-професійній, власне професійній та науково-професійній підсферах.

Особливості спілкування викладача і студента, студента і студента на практичному занятті, а під час практики студента і лікаря, студента і хворого, студента і медичного персоналу лікарні, відіграють

важливу роль у процесі навчання діалогічного мовлення і є базою для становлення професійного мовлення у власне професійній та науково-професійній діяльності студента. Для того, щоб конкретизувати завдання навчання української мови як мови спеціальності у професійних цілях, необхідним є аналіз особливостей кожної підсфери спілкування, зіставлення їх, характеристика типових ситуацій професійно орієнтованого мовлення іноземних студентів.

Професійно орієнтоване спілкування реалізується у двох формах: вербальній і невербальній. Усна форма вербальної комунікації експлікується професійним мовленням комунікантів у діадах викладач – студент, студент – студент, студент – лікар, студент – хворий, студент – медичний персонал, студент – група та ін. Оволодіння мовленнєвою діяльністю на першому курсі здійснюється у межах навчально-професійної сфери: у ситуаціях практичних та семінарських занять. На другому курсі для професійно зорієнтованого спілкування характерні особливості, що суттєво впливають на побудову моделі навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення.

Особливості професійного спілкування цього періоду можна визначити за такими критеріями: а) вибором комунікативної позиції (ініціатора чи реципієнта мовленнєвої поведінки); б) виконанням різних соціальних ролей студента (лікаря-практиканта, медсестри/медбрата-практиканта); в) місцем здійснення комунікації (аудиторія, лабораторія, лікарняна палата тощо).

На відміну від першого курсу, мовленнєва активність студента-іноземця на другому курсі активізується, він виконує не тільки роль реципієнта, але частіше є ініціатором діалогічного спілкування.

Для навчально-професійного мовлення на практичних заняттях профільних кафедр характерні ситуативність і тематична детермінованість. Воно складається з послідовних обов'язкових і необов'язкових мовленнєвих і немовленнєвих актів. Починаючи з другого семестру другого курсу, студент-іноземець бере активну участь у практичній медичній діяльності. Ця сфера є власне професійною сферою спілкування, у якій переважає діалогічне професійно зорієнтоване мовлення. Для того, щоб конкретизувати завдання навчання української мови як мови спеціальності у професійних цілях, необхідним є аналіз особливостей кожної підсфери спілкування, зіставлення їх, характеристика типових ситуацій професійно орієнтованого мовлення іноземних студентів.

Вивчення профільних медичних дисциплін «Пропедевтика внутрішніх захворювань і догляд за хворими», «Пропедевтика дитячих хвороб» визначає нові об'єктивні характеристики мовленнєвої взаємодії комунікантів у вузькій професійній підсфері. Пріоритетними формами діалогічного мовлення тут є діалог-розпитування, діалог-бесіда, полілог (як різновид діалогу). Усна форма вербальної комунікації експлікується професійним мовленням комунікантів у діадах: викладач – студент, студент – студент, студент – лікар, студент – хворий, студент – медичний персонал, студент – група та ін. Мовленнєва взаємодія студента у цій підсфері професійного спілкування відбувається переважно в таких діадах, як викладач – студент, студент – студент, студент – хворий, студент – родич хворого, студент – лікар-наставник, студент – лікар-ординатор, студент – молодший медичний персонал. Студенти перебувають у різних комунікативних позиціях: і того, хто реагує, і того, хто ініціює комунікативний акт, оскільки спілкування визначають соціально-комунікативні ролі співрозмовників.

Мовленнєва поведінка, яку обирає студент, вимагає здійснення такої дії, що відповідає комунікативним намірам конкретного акту комунікації. Здатність студента до різнорівневої трансформації має в цей період важливе значення. Це вміння використовувати мовні форми (лексико-граматичну, синтаксичну синонімію), мовленнєві форми (уточнення, перепитування, повтори), трансформування письмового наукового мовлення в усне тощо. При цьому увага зосереджена на семантизації медичної термінології та її заміні еквівалентною лексикою.

Ефективність спілкування в цій вузькоспеціальній підсфері посилюється під впливом екстралінгвальних чинників, як-от: частотність використання загальноповсюдних клішованих етикетних форм (*Дякую!; Перепрошую!; Будьте здорові!; Будь ласка!; Якщо Вам не важко...*), використання мовленнєвих конструкцій для встановлення контакту (*Як Ви почуваетесь?; Розкажіть, будь ласка,...*) чи емоційно-вольових (*Щиро Вам бажаю...; Прошу Вас...; Вам необхідно...*) тощо.

На третьому курсі підвищується мовленнєва активність студентів, які найчастіше виконують роль ініціатора мовленнєвої взаємодії. Діалогічне мовлення має більшу варіативність мовних реалізацій, ускладнене інтенційними програмами. Взаємопов'язане функціонування усної і писемної форм професійного мовлення, звертання до наукового стилю мовлення під час конспектування, реферування збагачують мовлення студента вузькоспеціальною термінологією та сприяють реалізації комунікативних дій вищого, складнішого рівня.

У діалогічному мовленні третьокурсника виникає новий етап в оформленні і конструюванні логіко-синтаксичних структур професійно зорієнтованого мовлення. Для спонтанних усних висловлювань характерні логічність, цілісність та завершеність мовного оформлення логіко-інтенційних схем мовлення. Студент повною мірою здатен до інтерпретації почутого.

На четвертому курсі (перший семестр) студент володіє всіма нормами українського професійного мовлення, веде дискусії на професійні теми, користується різноманітними засобами зв'язності і підтримки полілогічного мовлення, невербальними компонентами, є учасником іллокутивних актів, спрямованих на адресата (прохання, ствердження, запевнення, вибачення, аргументація тощо).

Оволодіння навичками професійно зорієнтованого діалогічного мовлення відбувається на основі моделювання професійної комунікативної поведінки у типових ситуаціях професійної діяльності. Тому оволодіння професійним мовленням можна розцінити як формування у студентів комплексу «мовно-поведінкових моделей» (Л. Ананьєва), що містять вербальні (мовленнєві формули, кліше, лексико-граматичні структури, інтонаційні та фонетичні) характеристики мовлення та кінетичний компонент, до якого належить усе, що зараховують до невербальної поведінки у процесі спілкування людей (міміка, жестикуляція тощо).

Іноземні студенти повинні вміти не тільки правильно ставити запитання, а й сприймати та розуміти чуже мовлення (відповіді хворого), реагувати на нього. Проводячи огляд пацієнта, студент супроводжує аускультацию та пальпацію певними командами, дає поради професійного характеру, володіє навичками діалогу-бесіди.

Розв'язання комунікативних завдань запити та уточнення інформації здійснюють за допомогою привітання, звертань, питальних речень, що стимулюють реакцію – відповідь. Для прикладу наведемо такі формули: *Будь ласка!; Скажіть, будь ласка...; Чи не могли б Ви сказати...; Чи можу Вас про щось запитати?; Пробачте за турботу...; Слухаю Вас (тебе); Я до Ваших послуг; Перепрошую; Будьте люб'язні, скажіть...; Що трапилося?; Що з Вами?; Вам допомогти?; Як Ви почуваетесь?*

Вибір мовленнєвих засобів для встановлення контакту детермінований чіткою комунікативною позицією мовця. Розв'язання комунікативних завдань здійснюється за допомогою привітань, уживання шанобливих звертань на ім'я та по батькові, звертання до адресата на «Ви», формул привернення уваги під час установаження контакту, спеціальні формули ввічливості, вибачення, прохання, побажання, наприклад: *Яка приємна зустріч!; Як Ваші справи?; Шановний(а)... (ім'я по батькові у Кл. відмінку); Дуже приємно Вас (тебе) бачити; Шановні колеги! та ін.* Комунікативному завданню «Спонування до дії» властива насиченість дієслівними спонукальними реченнями з уживанням пом'якшувальних форм для зняття категоричності та емоційної напруги: *Вам необхідно...; Для Вашого здоров'я краще...; Для одужання потрібно...; Будь ласка, обстежте хворого; Виміряйте, будь ласка, артеріальний тиск; Повідомте паспортні дані; Прошу присісти; Роздягніться до пояса тощо.*

Здійснення комунікативних завдань «Установаження контакту», «Запит інформації» та «Спонування до дії» підсилює емоційно насичена лексика, яка допомагає підтримувати комунікацію. Для встановлення міжособистісного контакту важливу роль відіграють невербальні засоби: міміка, жести, постава, інтонація, тембр, висота голосу, гучність, тон адресата та адресанта під час комунікативного акту. Особливу роль у ситуативному мовленні відіграють мовленнєві одиниці, що виконують контактну-комунікативну функцію. До них належать вигук, частки, емотивні конструкції.

Комунікативне завдання «Повідомлення інформації» відображає рівень професійної компетентності комуніканта і характеризує його словниковий запас, знання професійної лексики та її синтаксичного оформлення, а також аудіативні вміння адресата спілкування. У таких завданнях найчастотнішими є стверджувальні конструкції, розповідні речення, наприклад: *Дозвольте повідомити...; Стан справ...; Нічого серйозного, у Вас...; Пацієнт на лікуванні...; Консультація відбудеться...; Вам потрібно проїти обстеження... тощо.*

Особливе місце у процесі комунікації належить тональності спілкування та створенні позитивної атмосфери. Правильно дібрана тональність – обов'язкова умова дотримання неконфліктності спілкування, «за допомогою якої адресант формує повідомлення, мовленнєвий акт певної іллокуції, впливає на емоційно-психологічну сферу адресата, а іноді і на ситуацію спілкування [5, с. 41]». Разом з іншими психолінгвістичними, соціально-етичними, логіко-тематичними, ситуативними чинниками мовний код, а також манера та тональність створюють атмосферу спілкування. Тож для активізації навчальної діяльності студента та швидкого наближення його до повноцінного комунікативного акту, необхідно «формувати у нього комплекс мовно-поведінкових моделей [1, с. 30]». На цьому рівні володіння навичками професійно орієнтованого діалогічного мовлення студент повинен проявити знання професійного етикету, знати правила і норми соціокультурної поведінки, узусні норми культури професійного мовлення.

Важливим для нашого дослідження є аналіз комунікативних стратегій і тактик, використовуваних у процесі навчально-професійного спрямування, оскільки саме ці стратегії й тактики становлять основу ситуативного компонента комунікативного змісту навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення. Учені (В. Костомаров, М. Митрофанова), розуміють під комунікативною стратегією: а) завдання мовця чи його головну інтенцію (макроінтенцію); б) сукупність мовленнєвих дій, спрямованих на розв'язання загального комунікативного завдання [4, с. 54–60].

Тактику трактують як сукупність комунікативних прийомів, вибір та послідовність мовленнєвих актів на певному етапі спілкування. Вона становить одну або декілька мовленнєвих дій у межах обраних стратегій. Тобто мовленнєва стратегія підпорядковує тактику. Якщо під стратегією мовленнєвого спілкування розуміємо оптимальну реалізацію інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, тобто «контроль і вибір дієвих ходів спілкування і гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації [2, с. 39]», то під тактикою – сукупність прийомів і методів реалізації цієї стратегії, визначення ліній мовленнєвої поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямованої на одержання бажаного ефекту чи запобігання небажаного. Уміння опанувати способи регулювання мовленнєвої діяльності означає здатність ефективно впливати на об'єкт, на який спрямоване мовлення, наприклад, вдале повернення уваги, підтримання контакту, переконання, провокування, приведення до певного емоційного стану тощо. Під ефективним впливом розуміють «досягнення запланованого регулятивного впливу – цілеспрямованого зрушення в системі орієнтирів адресата», тобто досягнення комунікативних цілей спілкування [3]. Ззовні це виявляється у певній стратегії мовленнєвої поведінки, тобто стратегії комунікативного регулювання ситуації професійно орієнтованого спілкування.

Таким чином, що більше мовець володіє комунікативною та прагматичною компетентністю, то більш різноманітні та здатні змінюватися його тактики. Розглянуті особливості професійно-орієнтованого спілкування українською мовою під час навчального процесу іноземних студентів першого, другого, третього та четвертого курсів медичних факультетів є чинниками, які впливають на побудову корелятивної моделі навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення. Вони визначають основні цілі навчання, знаходять своє відображення у системі вправ, спрямованих на формування компетенції в діалогічному професійно орієнтованому мовленні.

Професійно орієнтоване діалогічне мовлення майбутнього медика передбачає володіння нормами літературної мови, фаховою навчально-науковою термінологією і стандартизованими мовленнєвими конструкціями медичної галузі, здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування.

Література:

1. Андреева И. П. Профессионально направленное совершенствование диалогической речи студентов старших курсов языкового педагогического вуза (на материале французского языка) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. П. Андреева. – Л., 1980. – 209 с.
2. Борзенко С. Г. Определение компонентов профессионального общения (на примере профессионального общения медиков) / С. Г. Борзенко // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 4. – С. 73–75.
3. Книга вчителя української мови та літератури : Довідково-методичне видання. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 352 с.
4. Колганова А. Т. Работа с текстом по специальности как средство обучения говорению / А. Т. Колганова // Вопросы обучения иностранцев русскому языку: Лингвистика и методика : сб. науч. трудов. – К. : УМК ВО, 1990. – С. 267–271.
5. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. І. Лісовий. – Вінниця, 2006. – 16 с.

УДК 81'271:378

Івахненко Т. П.

МІСЦЕ І РОЛЬ КУЛЬТУРИ МОВИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

У статті проаналізовано місце і роль культури мови у фаховій підготовці студентів-нефілологів, запропоновано методичні рекомендації стосовно підняття рівня культури мови; доведено взаємозв'язок національної мови і культури.

Ключові слова: мова, культура, мовна особистість, професійна мовна культура, культура мовлення.

В статье проанализированы место и роль культуры речи в профессиональной подготовке студентов не филологических факультетов, предложены методические рекомендации в отношении повышения уровня культуры речи, показана взаимосвязь национального языка и культуры.

Ключевые слова: язык, культура, языковая личность, профессиональная языковая культура, культура речи.

The author analyzes the role and place of speech culture in the training of non-philological faculties' students. The methodical recommendations for improving the speech culture are proposed. The author shows the relationship of the national language and culture.

Keywords: language, culture, language identity, professional language culture, speech culture.

Виховання чутливості до слова та його відтінків – одна з передумов гармонійного розвитку особистості. Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності.

В. О. Сухомлинський

Постановка проблеми в загальному вигляді. Про свідоме володіння рідною мовою йдеться у «Концепції громадського виховання дітей і молоді», де зазначено, що через мову молоде покоління пізнає такі поняття, як Батьківщина, рідний край, народ, земля, Україна та ін. Тому так важливо у студентів формувати потребу спілкуватися рідною мовою. Адже саме мова є одним із основних елементів національної культури.

У лоні суверенної України росте й розвивається нова людина, а точніше – особистість із національним характером. Доказом цього є сучасні соціально-політичні події, реакція на них молоді. Саме вони яскраво демонструють новий рівень розвитку національної свідомості: «Прийшла пора перевиборів. Переобирали парламент. Присутніх прес-служби повідомили про початок перевиборів. Почалося приготування публічних пропаганд. Повсюди поставили передвиборні причандали: плакати, палатки. Підкуплена преса продукує переважно публікації прихильників претендентів: проспекти, пам'ятки, передвиборні програми. Перевибори підкупили...» (Соколов Олександр – студент Київського національного університету імені Тараса Шевченка, політологія).

Муза

Мову ми маємо милу,
матінку маємо мудру,
містить міжзоряна мрія
майбутню майстерність митців.

Мусимо мати ми мужність,
міцну, мов меч металевий,
мстити мушкетом моралі,
мовить молитву метку.

Може марнуємо мозок,
мов мавпи микаємось масово,
милиці мови московської,
мертвлять матусю м'яку.

Мудріше ми мислити маємо,
можемо, маючи музу,
минути мотузку мізерності,

мінючи мертву мету. (Андрюшко Катерина – студентка фізичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка).

Адже, «розвинена нація – не маса, що вміло керується, дай Боже, розумною і порядною верхівкою, а діалектична єдність вільних і незалежних людей, які в діалогах між собою визначають напрями і способи свого особистого й суспільного розвитку» [9, с. 8].

Як підкреслив Т. Ойзерман «Культура – специфічно людська діяльність і її предметна, а також інституційна об'єктивізація, яка має місце як в основній людині, так і в світі, який вона створює. Можна сказати навіть більше: культура є те, що робить людину людиною» [6, с. 53–54]. З нашого погляду, людина, яка творить культуру, творить саму себе як суб'єкта соціокультурного процесу. Предметом розгляду є студентство як носій культури.

Справді культурна особистість діє зворотно, культуротворча дія на оточуючий світ – як природний, так і соціальний. Культура особистості – це результативна характеристика певного етапу розвитку індивіда, його поліфонічної дії в різних, але пов'язаних між собою областях життєдіяльності, життєтворчості.

Під час вивчення культури як атрибута цілісності особистості необхідно диференціювати поняття «культура особистості» і «культурність особистості». Культура особистості – особлива якість цілісного явища, культурність – ступінь вираження названої якості й окремих складових цієї єдності [8, с. 27].

Культурологічний підхід у навчанні української мови є необхідним, бо він не лише знайомить студентів, наших майбутніх громадян, із тим цінним творінням, у яке народ вклав свою душу, мрії про майбутнє, а й спрямовує особистість до суми певних знань із мови, спонукає до соціально-культурного й духовного розвитку мовної особистості, їхньої комунікативної компетентності.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») визначено, що національне виховання в Українській державі має бути спрямоване на формування в молоді й дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної та світової культури [2]. Освіта ХХІ століття орієнтується на поліструктуризацію лінгвістичної освіти, лінгвістичну співпрацю й широку комунікацію.

Аналіз останніх досліджень. Науковим підґрунтям у розв'язанні важливої проблеми є праці видатних учених – Г. Ващенко, Б. Грінченка, В. Гумбольдта, О. Духновича, І. Огієнка, О. Потебні, М. Пентлюк, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

Великий унесок у розвиток науки про формування культури мовлення, зробили українські дослідники: Н. Бабич, А. Богуш, О. Бондаренко, І. Вихованець, О. Гладішева, А. Коваль, С. Кошачевський, Т. Лепеха, Г. Онуфрієнко, З. Сікорська, Л. Скуратівський, О. Сліпушко, Л. Шевченко, Н. Шкуратина та інші.

Мета статті – показати взаємозв'язок національної мови й культури, розвиток мовної особистості на основні соціокультурологічного підходу у навчанні.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні культура й мова повинні об'єднатися в царині духовних вартостей кожної людини й усього суспільства. Цінності, культурні традиції, національні особливості суб'єктів діалогу культур впливають на еквівалентне сприймання інформації, яку надають різні мови. Мабуть, ніхто не буде заперечувати, що через низьку культуру мови проявляються виразні ознаки бездуховності. Адже культура мовлення суспільства – це чи не найяскравіший показник стану його моральності, духовності, культури взагалі.

Уважаємо слушною думку Олександра Пономаріва, що чужа мова для людини є знаряддям пізнання культури іншого народу, а рідна – генетичний код нації, засіб її самовиявлення у світі, спосіб збереження національної тотожності. З огляду на це рідну мову треба вивчати все життя, нам потрібно докласти всіх зусиль, щоб підвищити рівень мовно-національної свідомості народу [7, с. 9–10].

Під час вирішення професійних завдань майбутній спеціаліст повинен володіти певною системою знань, умінь і навичок, розвиненим професійним мисленням. Одним із перспективних напрямів тут є підвищення рівня професійної культури, зокрема – мовної та мовленнєвої.

Так, Е. Клемент'єв стверджує, що професійна культура спеціаліста – «не мозаїка часткових культур», а процес розвитку цілісної особистісної культури, критеріями сформованості якої є взаємопов'язані між собою світогляд і методологічне мислення, в основі яких лежить «культурне» знання, що розвиває особистість, унаслідок чого саме знання слугує основою професійної культури [4, с. 26].

Професіоналізм – один із найголовніших елементів якості майбутнього фахівця, але зауважимо, що високий рівень професіоналізму визначається передусім мовною та мовленнєвою культурою особистості. Проблема культури мови була, є і ще довгий час буде знаходитися в центрі уваги громадськості, а особливо – серед сучасної молоді. Потрібно допомогти студенту усвідомити значущість культури мови та мовлення в майбутньому професійному рості.

На нашу думку, мета культурного розвитку особистості – реалізація творчих можливостей людини. Людина реалізується в культурі думки, культурі праці й культурі мови. Ми повинні дбати про те, щоб

студенти користувалися мовою не лише спонтанно, не тільки як даним від природи даром, а свідомо, як знаряддям найактивнішого розкриття своєї особистості. Адже індивідуальна мовна культура – це своєрідна візитна картка кожної особи незалежно від її віку, фаху, посади.

Отже, головним завданням культури мови є:

- виховання навичок літературного спілкування;
- пропаганда й засвоєння літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови;
- у вимові й наголошуванні;
- неприйнятті спотвореної мови або суржику.

Сьогодні приходить розуміння того, що добре знання мови – важлива професіограма людей різних спеціальностей.

Не мова, а народ створює свою культуру, а культура так чи інакше віддзеркалена в мові. Курс «Українська мова за фаховим спрямуванням» сприяє формуванню свідомості студента, його ставленню до культурних надбань свого народу, репрезентації світобачення, світовідчуття через призму мови.

Як зазначає Т. Гриценко, «мовна культура кожної людини і студентів зокрема має стати надійною опорою у вираженні незалежної думки, розвиненості людських почуттів. Обов'язковою ознакою високої мовної культури є володіння лексичним багатством рідної мови. Кожна культурна людина з вищою освітою має вчитися глибше пізнавати тонкощі рідної мови, сприймати гру відтінків рідного слова (учитися серцем сприймати красу слова)» [1, с. 59].

У цьому плані доцільно звернутися до звичних методів і прийомів аналізу культурно-мовного чинника – спостереження, експеримент, моделювання, реконструювання, опитування.

Так, у процесі вивчення першої (і найголовнішої, на нашу думку, для мовленнєвого розвитку) теми «Українська мова в житті суспільства» практикуємо завдання, яке сприяє збільшенню лексичного запасу студентів, умінню користуватися синтаксичним рядом, творчо й гнучко мислити – це написання твору на одну літеру. Студенти (нефілологічних факультетів) обирають теми, які хвилюють їхні душі – кохання, краса рідного краю, події сьогодення.

Сільська скарбниця

Сонце сліпучі смуги світла стелить сьогодні спозаранку,

Ставок святково сонцем сяє серпневого світанку,

Струмок сріблястий схилами села стрибає,

Сусід старенький серед саду стоїть, споглядає.

Серед сухих сплетінь стрункі сестри соловейка співають,

Синьошийки сірувато-бурі старанно серце сповивають,

Скрізь – соковиті стиглі сливи, смачна смородина, суніця,

Садок серпневий славний – справжня сільська скарбниця.

(Романченко Михайло – студент Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 4 курс, «Фінанси і кредит»)

Сучасна молодь – це молодь із національно зорієнтованою свідомістю, для котрої рідна мова й культура є засобом національної самоідентифікації, формування власного «Я» людини, становлення її як особистості, її життєвих і культурних ціннісних орієнтацій. Як наслідок – посилення інтересу до оволодіння засобами виразного мовлення, до крилатих висловів, метафор.

Дорога ціна

Демон, дурень, деспот, демагог,

Докотились, друже, до діри, –

Демократія, де-юре у державі дорогій,

А де-факто – диктатура,

Дев'яносто днів дим димів,

Добивались доброю волі

Для дітей, дружин –

Думаю, доволі...

(Ксьонзик Олександр – студент Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 4 курс, «Фінанси і кредит»).

Українська мовна особистість відрізняється від мовної особистості, що належить іншому етносу, не тільки знаннями, уміннями й навичками, потрібними для користування рідною мовою, а й тим лінгвокультурологічним, психолінгвістичним компонентом, що засвоюється носієм мови як природний продукт, – обов'язковим фоновим знанням [5, с. 32].

На думку Ю. Караулова, вищий рівень аналізу мовної особистості «містить виявлення й характеристику мотивів і цілей, що рухають її розвиток, поведінку, керують її текстотворенням і в кінцевому підсумку визначають ієрархію смислів і цінностей у її мовній моделі світу» [3, с. 37].

Залякані, знесилені, зражені, змучені,
 Злющі, злиденні, зморені.
 Замовчувати загарбницькі злочини змушені.
 Зарозумілими здирниками заспокоєні.
 Зброю завойовникам здавши,
 Змирилися з затхлою залежністю.
 Зробитися закутими злякавшись,
 Заплодували завуальованій зверхності.
 Зупинімось! Заборон забобони зруйнуємо!
 Знищимо зграю злодюг здичавілих.
 Зрештою здійснимо «Заповіт» – запануймо!
 Заживемо! Засоромимо збайдужілих!

(Візяк Анастасія – студентка Київського національного університету імені Тараса Шевченка, I курс, філософський факультет).

Як зазначає В. Кононенко мовна картина світу не лише поширює свій вплив на сприймання окремих фрагментів дійсності – на основі вираження ставлення до природи, живих істот, людини, зрештою до самого себе, складається система світобачення, своєрідна модель, у яку вписується все довкілля. У цій системі систем зберігаються первинні уявлення наших пращурів, і нові погляди, зумовлені подальшою концептуалізацією світу, і національно орієнтовані поняттєві, й емотивні цінності. Інтерпретація закладених у мовній картині понять і уявлень суттєво позначається на образному художньому мисленні [5, с. 29].

Отже, зрозуміння культури неможливе без вивчення її мовного коду, ролі мови як форми самовираження культури й засобу її формування. Саме мова, будучи одним із основних елементів існування культурного життя, окреслює етнічну приналежність носіїв культури і, тим самим, стає важливим чинником етнонаціонального розвитку. Оскільки в мові відображаються процеси формування культури, її соціальні різновиди і міжнародні зв'язки, мовний матеріал є незамінним джерелом для вивчення культурного розвитку, особливо для ранніх його стадій, пов'язаних із формуванням народу та його мови.

Культура в цілому мислиться як гіперкомунікативний процес. В епоху глобальної інформаційної революції знаменитий вислів Р. Декарта «Cogito, ergo sum» варто перефразувати так: «Comunico, ergo sum» («Спілкуюся, отже, – існую»).

У процесі викладання дисципліни «Українська мова за фаховим спрямуванням» її зміст необхідно подавати в контексті європейської перспективи – ґрунтовної освіти європейського стандарту. Молоді люди повинні вчитися висловлювати свої думки рідною мовою, враховуючи всі мовні норми, чітко і просто, щоб бути зрозумілими іншим у Європі. Однією з основних передумов європейської співпраці є оволодіння рідною мовою.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що питання формування культури мови потребує розв'язання нагальних проблем державної мовної політики в усіх сферах суспільного життя, координації зусиль провідних фахівців різних галузей і зокрема мовознавців і методистів, розробки й упровадження нових сучасних технологій навчання, які забезпечуватимуть ефективний мовний і мовленнєвий розвиток студентів.

Є підстави стверджувати, що практичний курс сучасної української мови (головним завданням якого є вивчення мовних стереотипів відповідної галузі) сприяє розвитку професійних якостей майбутніх спеціалістів і є запорукою вільного самовираження особистості в усіх сферах спілкування, важливим етапом процесу формування тих кадрів, які надалі зможуть розвивати як певні галузі виробництва, так і сучасну українську літературну мову. Вивчення такого курсу сприяє піднесенню престижу літературної мови як культурного надбання нації, розширює суспільні сфери україномовного спілкування, утверджує державну мову в Україні.

Перспективність дослідження проблеми. Перспектива подальшого дослідження полягає в розробці узагальненої схеми підвищення рівня культури мови студентів-нефілологів у ВНЗ. Крім того, потребують дослідження й розробки інтегративні навчальні програми, спрямовані на розширення знань про українську літературну мову й мову професійного спілкування.

Література:

1. Гриценко Т. Б. Українська мова за професійним спрямуванням : Навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 624 с.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Райдуга. – 1994.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 1987. – С. 37.
4. Клементьев Е. Д. Социально-философские аспекты образования / Е. Д. Клементьев // Вопросы философии. – 1984. – № 11. – С. 26.

5. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія : Навч. посіб. / В. І. Кононенко. – К. : Вища шк., 2008. – 327 с.
6. Ойзерман Т. И. Существуют ли универсалии в сфере культуры / Т. И. Ойзерман // Вопр. философии., 1989. – № 2. – С. 53–54.
7. Пономарів О. Д. Українське слово для всіх і кожного / О. Д. Пономарів. – К. : Либідь, 2013. – 360 с.
8. Фаустова Э. Н. Культура студенческой молодёжи: социально-философский аспект / Э. Н. Фаустова. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 136 с.
9. Фрейре Пауло. Формування критичної свідомості / Пер. з англ. О. Дем'янчук. – К. : Юніверс, 2003. – 176 с.

УДК 811.161.2'276.6:34

Криськів М. Й.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МІЖ СЕРЕДНЬОЮ І ВИЩОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано необхідність наступності між шкільним курсом української мови та курсом «Українська мова за професійним спрямуванням», що читають у вищих навчальних закладах, за всіма змістовими лініями – мовною, мовленнєвою, соціокультурною та діяльнісною, за всіма видами мовленнєвої діяльності (сприймання і відтворення чужих та створення власних висловлювань в усній і писемній формі), розглянуто умови, дотримання яких сприятиме успішному досягненню основної мети навчання – підвищенню мовленнєвої компетентності майбутніх спеціалістів.

Стаття призначена для тих, хто готує викладачів української мови у навчальних закладах різного рівня і профілю навчання.

Ключові слова: мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєва компетентність, мовленнєва культура.

В статье обоснована необходимость преемственности между школьным курсом украинского языка и курса «Украинский язык по профессиональной направленности», который читается в высших учебных заведениях, по всем содержательными линиям – языковой, речевой, социокультурной и деятельностной, по всем видам речевой деятельности (восприятие и воспроизведение чужих и создания собственных высказываний в устной и письменной форме), рассмотрены условия, соблюдение которых будет способствовать успешному достижению основной цели обучения – повышению речевой компетентности будущих специалистов.

Статья предназначена для тех, кто работает в сфере подготовки преподавателей украинского языка в учебных заведениях различного уровня и профиля.

Ключевые слова: речь, речевая деятельность, речевая культура, речевая компетентность, речевая культура.

The article substantiates the necessity of continuity between the course of Ukrainian Language at school and the course «Ukrainian Language for Special Purposes» taught at higher educational establishments in terms of providing all content aspects (linguistic aspect, speech aspect, sociocultural and activity aspects), and all kinds of speech activities (perception and reproduction of another's statements and creation of one's own statements in verbal and written forms). The article presents conditions that are to be followed to reach the main goal of teaching – the enhancement of speech competency of future specialists.

The article is aimed at teachers training Ukrainian language instructors for educational establishments of different levels and specializations.

Key words: speech, speech activity, speech competency, speech culture.

Одним із важливих чинників успішного вивчення мови у ВНЗ є реалізація дидактичного принципу наступності. Важливе значення має опора на знання та вміння, набуті в школі (основи науки про мову, поняття про стилі, про терміни, про монологічне й діалогічне мовлення, правила орфографії і пунктуації, найважливіші якості мовлення, структура тексту, зв'язність викладу і т. ін.). Вони мусять бути основою для опрацювання змісту курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», але докладно повторювати їх не дозволяє дефіцит аудиторного часу. Отже, слід шукати інших можливостей для реалізації ідеї наступності між загальноосвітньою і вищою школою.

Державний стандарт [2] загальної середньої освіти, в основу якого покладено «Концепцію навчання державної мови в школах України» [3], ставить освітню мету щодо вивчення української мови. Вона полягає у «формуванні особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетенції учнів, що є однією з найважливіших умов їхньої успішної соціалізації» [3]. Увагу зосереджено на способах реалізації цього положення: процес навчання має ґрунтуватися не на пояснювально-ілюстративному, а передусім на діяльнісно-проблемному підході; проблемність змісту повинна бути виражена в системі проблемно-ситуативних і проблемно-пізнавальних завдань; належне місце на заняттях має посісти диференціація навчання. Невід'ємною ознакою сучасної технології навчання є його індивідуалізація за допомогою системи програмованих матеріалів, розроблених на основі оновленого змісту курсу української мови і комп'ютерної техніки.

У Концепції навчання української мови зазначено, що одним із шляхів інтенсифікації навчання «є застосування різних способів структурування програмового матеріалу з використанням узагальнювальних таблиць і схем, що містять головні теоретичні відомості і факти мови, генералізація знань,

виділення з широкого кола відомостей найістотнішого, головного, узагальнення і систематизація вивченого на основі певного теоретичного положення, мовного поняття або правила» [3, с. 19]. Особливо доцільно застосовувати таблиці та схеми під час повторення орфографії та пунктуації, тому що вони забезпечують швидке сприйняття лінгвістичного матеріалу, оскільки являють собою своєрідну модель, до якої застосовується відповідне правило. Це сприяє узагальненню і систематизації знань [8]. Як зазначає Ю. Кустов, раціональний відбір змісту навчання, його структурування є найістотнішою стороною наступності «безперервної професійної підготовки молоді» [4, с. 41]. Стосується це і мовного матеріалу.

Вивчення мови як навчального предмета згідно з програмою, за якою навчалися теперішні студенти, включає такі змістові лінії:

- 1) *комунікативну* (мовленнєзнавчі відомості, види і жанри навчальних робіт, мовленнєві вміння та навички);
- 2) *лінгвістичну* (мовна система – лексикологія, фонетика, граматики, стилістика української мови);
- 3) *культурознавчу* (культурознавчі відомості, відображені в системі навчальних текстів, наочних, аудіовізуальних та ін. засобів, дібраних з урахуванням принципу єдності навчання, виховання і розвитку учнів);
- 4) *діяльнісну* (основні способи мовленнєво-мислительної діяльності, формування яких сприяє різнобічному і зокрема мовленнєвому розвитку учнів) [7].

Оволодіння найважливішими відомостями з фонетики, лексикології, фразеології, словотвору, граматики, правопису, синтаксису, пунктуації та стилістики, які містить *лінгвістична змістова лінія*, слугують основою для формування мовленнєвих умінь, підвищення мовної культури школярів [7, с. 24].

Комунікативна змістова лінія програми визначає зміст роботи над формуванням умінь сприймати усне і письмове мовлення, відтворювати, самостійно будувати усні й письмові висловлювання різних жанрів. Комунікативна діяльність має здійснюватися під час розв'язання системи усних і письмових мовленнєвих завдань [7, с. 25].

Структурними частинами змісту навчання є: мовленнєва діяльність у єдності її складників – слухання, читання (сприйняття), говоріння і письмо (створення висловлювань); продукт мовленнєвої діяльності – система навчальних текстів; мовна система; мовленнєво-мислительна діяльність. Об'єднуювальним центром усіх змістових компонентів є висловлювання (текст).

Робота з розвитку мовлення передбачає вивчення основних понять про мовлення і спілкування, видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), вимог до культури мовлення (змістовність, логічна послідовність, багатство мовних засобів, виразність, точність, доречність, правильність); використання таких видів робіт, як аудіювання, читання, конспектування, тематичні виписки, тези, конспект, перекази з творчим завданням, створення діалогів відповідно до запропонованої ситуації, виступ на зборах, семінарах (підготовлений і заздалегідь не підготовлений), виступ під час дискусії, розгорнута відповідь на уроці, доповідь, відгук про твір мистецтва (книжку, спектакль, кінофільм, картину та ін.), стаття в газету на морально-етичну тему, твори на суспільну та морально-етичну теми, укладання бібліографічного опису, написання анотації; складання таких ділових паперів, як звіт про виконану роботу, автобіографія, заява, доручення, розписка, протокол, офіційний лист, акт тощо.

Усе це сприяє вдосконаленню всіх видів мовленнєвої діяльності: формує вміння користуватися різними видами аудіювання і читання, *відтворювати* готові тексти (усно і письмово), *створювати* монологічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів із урахуванням ситуації спілкування, брати участь у діалозі, перевіряти результати мовленнєвої діяльності (коректувати усне мовлення в процесі говоріння, враховуючи реакцію слухача), редагувати написане, дотримуватися норм українського мовленнєвого етикету.

Згідно зі шкільною програмою [7] учні знайомляться з термінологічною лексикою у зв'язку з опрацюванням наукового, ділового, частково публіцистичного стилю у межах комунікативної змістової лінії (аудіювання, читання, переказування, створення власних висловлювань). Головне, щоб школярі усвідомлювали наявність у кожній галузі знань, у кожній сфері суспільної діяльності специфічних лексичних засобів позначення понять, якими є терміни. На цій основі можна будувати подальшу роботу – уже у ВНЗ. Зокрема, прямим продовженням шкільних вправ можуть стати такі завдання, як:

- зарахування тексту до певного стилю з обґрунтуванням свого рішення;
- виписування з текстів слів і словосполучень професійного характеру;
- виявлення, у сферах діяльності яких фахівців такі мовні засоби є найчастіше вживаними;
- складання словничків професійних слів;
- складання речень, до складу яких уходять терміни;
- складання розповіді про діяльність фахівців певної галузі;
- пояснення лексичного значення термінів і т.д.

Одним із найважливіших, оскільки становить основу мовленнєвої компетенції, є вміння створювати письмові тексти різних стилів та типів мовлення, різних жанрів, зокрема ділових паперів. Під час на-

вчання у загальноосвітній школі учні вивчали такі жанри ділового мовлення, як оголошення, план роботи, розписка, протокол, заява, автобіографія, доручення, акт, характеристика, училися писати листи та оформляти адреси, засвоювали значення пов'язаних із цими документами термінів. Усі ці знання і вміння, належним чином актуалізовані, можуть знадобитися й на вищому рівні освіти. Адже кожному спеціалістові доводиться більшою чи меншою (залежно від характеру діяльності й обійманої посади) мати справу зі складанням і аналізом різноманітних ділових документів.

Ще одна лінія наступності між середньою і вищою школою – формування вмінь усного мовлення, засвоєння засобів його вираження. У школі цьому слугують усні перекази, усні твори, рольові ігри, зрештою – будь-яка зв'язна відповідь на уроці мови, літератури чи іншої дисципліни. Ще більше уваги стали приділяти цій проблемі в останні кілька років – у зв'язку з уведенням до шкільної програми X і XI класів розділу «Елементи практичної риторики». У ньому передбачено опрацювання таких питань, як підготовка публічного виступу (збирання матеріалу, формулювання основної думки, добір ключових слів, складання плану), структура виступу, найважливіші вимоги до проголошення виступу, засоби вираження, невербальні засоби усного мовлення [7, с. 42–44]. У шкільній програмі велика увага приділена діалогічному мовленню, якому вже присвячені і навчальні посібники [5], і дисертаційні дослідження [6]. Школярі засвоюють, що діалогічне мовлення характерне своєрідністю використання мовних засобів, а також механізмом формування і функціонування висловлювань. Це ланцюг реплік, породжених у процесі спілкування двох або кількох осіб, тому в ньому найбільш яскраво виражена функція мовлення як засобу спілкування. До комунікативної змістової лінії входять: складання діалогів відповідно до запрограмованої ситуації спілкування, пов'язаної з життєвим досвідом учнів, з особистими враженнями і спостереженнями, з характеристикою людей; приватні розмови й офіційне обговорення певної теми, діалоги дискусійного характеру.

Належне опрацювання передбачених програмою аспектів розвитку усного мовлення в школі могло б стати надійною опорою для аналогічної роботи в аспекті професійного спілкування під час навчання у ВНЗ, в т. ч. у закладах, що готують фахівців, для яких усне професійне мовлення є надзвичайно вагомим. На жаль, рівень знань і вмінь такого типу у студентів ще далекий від задовільного. Проте й ті знання і вміння, що є у першокурсників, необхідно використовувати, доповнювати й уточнювати.

Проте перешкоди на шляху до формування повноцінної мовної особистості поки що не подолані. По-перше, структурним каркасом побудови навчального процесу залишається лінгвістична лінія. І хоча «на перший план висувають необхідність різнобічного особистісного мовленнєвого розвитку учнів, якому підпорядковане завдання системного вивчення мови» [7, с. 24], на практиці цього не завжди вдається досягти (частково – унаслідок консервативності педагогів). По-друге, органічне поєднання змістових ліній можливе лише на основі текстів із чітким ідейно-виховним спрямуванням і логічною структурою, достатньо насичених тими мовними явищами, яких вимагає тема заняття. Самотужки знайти такі тексти і забезпечити сприйняття їх учнями вчителям не під силу, а належної методичної допомоги (збірники дидактичного матеріалу, необхідні технічні засоби) вони поки що не мають. По-третє, діє і психологічний чинник: іноді значення мови як навчального предмета недооцінюють як учні, так і вчителі. На уроках інших навчальних дисциплін школярі засвоюють щось нове, пізнають закони природи і суспільства, і цінність їх ні в кого не викликає сумніву.

Мова ж декому здається менш важливою тому, що тут вихованці вивчають те, чим уже певною мірою практично володіють, а це на перший погляд може здатися нецікавим.

Безумовно, негативно впливає і мовне середовище, в якому перебувають школярі, – від безпосереднього оточення поза школою і в школі до популярних серед молоді телебачення й електронних ігор.

Значна частина мовленнєвих огріхів – кальки з російських слів та виразів: *співставити, співпадати, приймати участь*, неправильний вибір відповідника багатозначних російських слів: *борг* (долг – обов'язок), *відноситься* (належить), *на рахунок* (щодо, стосовно), *заключається* (полягає), *являється* (є). Деякі з таких помилок перебувають на грані лексики й граматики, оскільки зумовлені неправильним вибором засобів зв'язку між компонентами усталених словосполучень (наприклад, *прийняти участь, кидатися в очі*). Загалом маємо той невтішний факт, що рівень мовної освіти випускників школи зовсім не відповідає накресленій навчальною програмою моделі.

І все-таки, зважаючи, що певні мовні знання у професійному аспекті у вступників є (поняття про терміни, види мовленнєвої діяльності, види і структуру документів тощо), перед вищим навчальним закладом конкретного профілю стоїть завдання закріпити і поглибити ці знання, зорієнтувати студентів на застосування цих знань у сфері обраного фаху [1, с. 4].

Вимога підвищення комунікативної культури, формування мовленнєвої особистості ще більшою мірою, ніж середньої загальноосвітньої школи, стосується вищої ланки освіти – професійної підготовки. Адже кожен випускник вищої школи, незалежно від отриманої спеціальності, має бути інтелектуальною, висококультурною особистістю, а цього неможливо досягти без досконалого володіння рідною мовою. Тому в будь-якому ВНЗ нефілологічного профілю до найважливіших аспектів про-

фесійної підготовки має належати вдосконалення мовленнєвої компетентності, навичок спілкування в усній і писемній формі у різних ситуаціях фахової діяльності. У цьому плані набувають актуальності всі знання, уміння й навички, засвоєні під час шкільного навчання, опрацювання всіх змістових ліній курсу української мови. Те, що було недопрацьовано в школі, повинно бути надолужене у процесі опрацювання мовного курсу у ВНЗ.

Реалізація принципу наступності може стосуватися і культурологічної та діяльнісної змістових ліній. Культурологічна змістова лінія містить перелік тем, передбачає добір відповідних текстів, що знайомлять із історією та духовною культурою народу, з загальнолюдськими морально-етичними нормами і стають основою не тільки для збагачення мовлення школярів у лінгвістичному та змістовому плані, але й «для формування особистісних переконань, вигранення власного духовного світу» [7, с. 7]. У вищому навчальному закладі все це стає передумовою чіткого усвідомлення суспільних функцій спеціаліста, обов'язків щодо оволодіння специфікою обраного фаху.

Діяльнісна змістова лінія не відображена на рівні знань, має суто процесуальний характер. Вона стосується оволодіння культурою мислення, розвитку мисленнєвих здібностей, освоєння таких мислительних прийомів і методів, як порівняння, узагальнення, систематизація, моделювання, усвідомлення структури власної пізнавальної діяльності. «Реалізується вона через систему завдань і вправ комплексного характеру» [7, с. 7]. Зрозуміло, що під час навчання у ВНЗ вимоги до розумової діяльності значно підвищуються, оскільки пізнавальні завдання ускладнені, більше місце у їх розв'язанні займає самостійна робота. Однак підґрунтям, опорою і в цьому разі є вміння, набуті в середній школі.

Ураховуючи сказане, можемо стверджувати, що завдання мовних курсів у ВНЗ нефілологічного профілю складні й багатогранні. У процесі їх опрацювання необхідно:

- по змозі ліквідувати прогалини у мовних знаннях і мовленнєвих уміннях загальноосвітнього характеру;

- забезпечити засвоєння професійної лексики і спеціальної галузевої термінології;
- розвинути мовленнєві уміння, передусім ті, що пов'язані з професійною діяльністю.

Для досягнення цієї мети необхідно у студентів:

- виробити стійку потребу у вивченні рідної мови;
- забезпечити формування духовного світу, світоглядних уявлень, прилучити до культурних надбань українського народу і людства;
- розвинути мислительні здібності;
- розширити лінгвістичний кругозір через ознайомлення з мовною системою у функційному аспекті;
- удосконалити володіння мовними нормами – лексичними, орфоепічними, граматичними, правописними, стилістичними;
- збагатити словниковий запас, граматичну будову мовлення, навчити культури мовленнєвого спілкування;
- удосконалити мовленнєві вміння й навички, зокрема орієнтуватися в мовленнєвій ситуації і визначати мету спілкування, планувати мовленнєвий задум і здійснювати його; контролювати й оцінювати процес і результати власної мовленнєвої діяльності.

Звідси можна зробити висновок, що в роботі над курсом «Українська мова за професійним спрямуванням» мають бути продовжені всі змістові лінії шкільної програми, жодна з них не є зайвою для досягнення мети – сформувати мовну особистість спеціаліста.

Проте значення окремих навчальних ліній зазнає суттєвих змін. Зокрема, зовсім інших підходів вимагає реалізація лінгвістичної змістової лінії. Зважаючи на обмеженість аудиторного часу, важко говорити про визначальне поповнення і розширення відомостей про мову, доповнення передбаченого шкільною програмою. У полі зору може бути лише повторення, узагальнення і систематизація раніше вивченого. Нові елементи можуть стати предметом принагідної уваги в ході аналізу дидактичного мовного матеріалу.

Водночас відомості про мову не можна залишити поза увагою: реалізація комунікативної змістової лінії можлива лише за умови володіння лінгвістичним матеріалом, знаннями, що лежать в основі як уміння аналізувати чужі висловлювання, так і свідомо добирати матеріал для продукування власних, диференціювати тексти за стильовими ознаками, грамотно оформляти документацію, уникати помилок у мовленні, тобто для вдосконалення тих умінь і навичок, які будуть потрібні у майбутній професійній діяльності.

Суттєво не змінюється, але зазнає значних ускладнень діяльнісна змістова лінія, згідно з якою студенти повинні вміти: усвідомлювати структуру власної пізнавальної діяльності – мотив-мету, план її досягнення, хід здійснення плану, оцінювання результату (практично); самостійно визначати мету власної пізнавальної діяльності і забезпечувати її досягнення; виконувати мовленнєві дії – аналіз, порівняння, узагальнення, конкретизацію, синтез, експериментування, формулювати висновки за аналогією, моделювати, робити припущення; добирати переконливі аргументи на підтвердження вислов-

лених тез; критично оцінювати сприйняту інформацію, спростовувати хибні твердження, оперуючи відомими уявленнями і поняттями лінгвістичного й позалінгвістичного плану.

Комунікативна змістова лінія має набути більшої, ніж це було у школі, конкретизації щодо сприймання і продукування висловлювань. Перший із цих аспектів зводять до аналізу готового матеріалу, виявлення стилетворчих мовних засобів, доцільності чи недоцільності обраного стилю в умовах конкретної ситуації мовлення, комунікативної мети адресанта. Другий – до виконання ситуативних вправ мовленнєвого характеру, до створення власних висловлювань в усній і писемній формі, аналогічних із тими, які мають застосування в обраній сфері професійної діяльності.

Найменше можливостей (знову ж через брак аудиторного часу) для культурологічної змістової лінії. Немає сумніву, що робота в цьому аспекті була б не зайвою для майбутньої еліти суспільства, проте тексти такого змісту не можуть домінувати на заняттях, оскільки доконечно потрібно використовувати матеріали іншого, професійного змісту.

Тому у ВНЗ, по суті, злиті в єдину цілість характерні ознаки комунікативної, культурологічної і ще однієї комунікативної лінії – профорієнтаційної, мета якої – ознайомлення студентів із термінологією галузі, з документами і жанрами висловлювань у характерних ситуаціях професійної діяльності.

Умовою для досягнення підвищення мовленнєвої компетентності студентів є:

- міцне теоретичне підґрунтя у визначенні змісту навчання;
- психолого-педагогічне обґрунтування усіх методів, засобів, форм навчальної роботи;
- постійний зв'язок із опрацюванням спеціальних дисциплін;
- організація самостійної роботи студентів над удосконаленням їхніх мовних знань і мовленнєвих умінь.

Література:

1. Білодід У. К. Мова і професія / У. К. Білодід // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 1. – С. 4.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова (проект) / Л. В. Скуратівський, О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, Л. І. Мацько та ін. // Дивослово. – 1997. – № 7. – С. 18–37.
3. Концепція навчання державної мови в школах України / О. Біляєв, Л. Скуратівський, Л. Симоненкова, Г. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16–21.
4. Кустов Ю. А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы / Научн. ред. А. А. Кирсанов. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1990. – 117 с.
5. Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи / Е. Я. Палихата. – Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2002. – 271 с.
6. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Е. Я. Палихата. – К., 2005. – 36 с.
7. Програми для середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-11 класи // Дивослово. – 2001. – № 8. – С. 24–44.
8. Токарська А. С. Ділове мовлення юристів у схемах і тестах : Навчальний посібник / А. С. Токарська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 272 с.

УДК 378.016.041:811.112.2

Ленюк Н. М.

ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті запропоновано методику організації самостійної навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей під час формування німецькомовної компетенції в діалогічному мовленні, розроблено типологію вправ для навчання діалогів, обґрунтовано методику організації самостійної навчальної діяльності з оволодіння діалогічним мовленням на основі автентичних технічних текстів, визначено особливості організації самостійної навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей у ході формування німецькомовної компетенції в різні роки навчання.

Ключові слова: студенти технічних спеціальностей, вправа, діалогічне мовлення, особливості організації, самостійна навчальна діяльність.

В статье предложена методика организации самостоятельной учебной деятельности студентов технических специальностей по формированию немецкоязычной компетенции в диалогической речи, разработана типология упражнений для обучения диалогам, обоснована методика организации самостоятельной учебной деятельности по овладению диалогической речью на основе использования аутентичных технических текстов, определены особенности организации самостоятельной учебной деятельности студентов технических специальностей по овладению компетенцией в диалогической речи в разные годы обучения.

Ключевые слова: студенты технических специальностей, упражнение, диалогическая речь, особенности организации, самостоятельная учебная деятельность.

The methodology of organization technical German language student's autonomous learning on acquiring dialogue competence has been suggested, the typology of exercises for teaching dialogues has been worked out, the methodology of autonomous learning on acquiring dialogue competence on the basis of authentic technical texts, peculiarities of future technical German language student's autonomous learning on acquiring dialogue competence on different levels have been defined in the article.

Key words: students of technical specialties, autonomous learning, dialogue competence, exercise, peculiarities of organization.

В умовах розширення міжнародних контактів усе більшої ваги набуває вміння спілкуватися іноземною (німецькою) мовою. Сьогодні існує необхідність забезпечити взаємопов'язаний комунікативний і соціокультурний розвиток студентів технічних спеціальностей засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування в різноманітних сферах життєдіяльності [1]. Для реалізації поставлених завдань необхідно забезпечити підготовку студентів з іноземної мови, якій притаманне прагнення постійно її вдосконалювати в процесі самостійної навчальної діяльності.

Зважаючи на незначний (порівняно з більшістю європейських країн) обсяг навчального часу, відведеного на самостійну навчальну діяльність студентів, виникла потреба збільшення кількості годин. Метою такої зміни є швидке та якісне навчання і розвиток навичок самостійної роботи студентів технічних спеціальностей. Завдання, які постають перед ними у процесі вивчення німецької мови, включають: засвоєння необхідного обсягу навчального матеріалу, оволодіння необхідними компетенціями та застосуванням їх на практиці, розвиток комунікативних навичок, удосконалення вмінь і навичок у вільному спілкуванні на професійні теми, удосконалення навичок читання, обробки й аналізу фахової літератури, розвиток самостійної навчальної діяльності.

Методологічні засади іншомовної самостійної навчальної діяльності розробляли такі науковці, як І. Берман, Р. Мартинова, О. Петрашук, В. Плахотник, О. Тарнопольський, А. Хуторської.

Для розвитку самостійної навчальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземних мов дослідники пропонують різні підходи. Так, Н. Бондарєва, К. Єсипович, Н. Фадєєва доводять доцільність самостійного виконання студентами творчих завдань у позааудиторний час. М. Качалов, Г. Кузнєцова, С. Шатілов обґрунтовують правомірність самостійного виконання вправ із закріплення вивченого матеріалу як на заняттях, так і під час позааудиторної роботи. Дж. Дьюї, Т. Ільїна, Т. Караєва, Є. Полат, Т. Сахарова, А. Штейнмец пропонують розвивати вміння іншомовної самостійної діяльності шляхом залучення студентів до розробки професійно-орієнтованих проектів для вирішення відповідних виробничих завдань засобами іноземної мови. Я. Булахова, А. Каменський, Л. Петльована, І. Чирва розробили методики самовдосконалення іншомовних знань за допомогою комп'ютерних технологій як

допоміжних елементів процесу навчання; О. Огурцова, Т. Петрова, П. Сердюков, П. Сисоєв доводять можливість та ефективність іншомовної самостійної навчальної діяльності з використанням Інтернет-ресурсів як складника процесу навчання.

На сучасному етапі існують дослідження, присвячені обґрунтуванню методики навчання діалогічного мовлення студентів першого курсу [2], використанню автентичних завдань на початковому етапі [3], особливостям спілкування у навчально-мовленнєвих ситуаціях із країнознавчою спрямованістю студентів першого курсу [1]. Розвиток діалогічного мовлення у процесі самостійної навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей залишається невивченим у зв'язку з певними труднощами: діалогічне мовлення передбачає усне спілкування двох чи більше учасників, що доречно здійснювати на аудиторних заняттях. Отже, постає необхідність урахування його особливостей для раціонального застосування у процесі самостійної навчальної діяльності на занятті з німецької мови.

Мета статті – розробити методику організації самостійної навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей у процесі оволодіння німецькомовною компетенцією у діалогічному мовленні.

На думку О. Тарнопольського, формування компетенції в діалогічному мовленні у процесі самостійної роботи є можливим для студентів технічних спеціальностей. Реплікування повинно перейти на рівень міні-діалогів студентів. Як у реплікуванні, так і в міні-діалогах відпрацьовують розпитування, отримання більшої інформації, уточнення тощо [3, с. 30]. Студенти технічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності опрацьовують міні-діалоги відповідно до запропонованих викладачем ситуацій на основі поданих зразків, опор тощо, які одночасно можуть слугувати ключами для самоконтролю [13, с. 37].

Великого значення в навчанні німецької мови у процесі самостійної навчальної діяльності набуває фактор підготовленості та невідповідності висловлювання. Іншомовна мовленнєва компетенція, на думку О. Б. Тарнопольського, має бути професійно-орієнтованою [3, с. 6]. Іншомовна компетенція діалогічного мовлення передбачає вміння спонтанно реагувати на певну ситуацію та висловлювати своє ставлення до неї. На жаль, у процесі самостійної навчальної діяльності превалює саме заздалегідь підготовлене усне мовлення, обтяжене одноманітними засобами та формами роботи.

У процесі самостійної навчальної діяльності студенти I курсу технічних спеціальностей опрацьовують діалоги зі штучно створеними опорами, працюють над створенням діалогів самостійно. Студенти II курсу відпрацьовують вміння створювати власні діалоги, використовуючи опори. Поступово завдання для самостійної навчальної діяльності набувають усе більш творчого характеру.

У методиці організації самостійної навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей були виділені групи, які спрямовані на формування у студентів технічних спеціальностей компетенції в діалогічному мовленні.

Навчити студентів спілкуванню на базі тематичних ситуацій є основною метою цієї групи вправ умовно-комунікативних, некомунікативних, із повним або частковим керуванням діяльністю студентів. За рівнем умотивованості в цій групі використовують невмотивовані та вмотивовані вправи. Щодо спрямованості на сприйняття або передачу інформації до цієї групи вправ зараховуємо рецептивно-репродуктивні вправи. До основних видів вправ належать такі: 1) вправи на драматизацію діалогів; 2) відповіді на питання прослуханого тексту; 3) відтворення власного тексту або діалогу. Наведемо приклади.

Вправа 1. Мета вправи: розвиток уміння складати діалоги за зразком. Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, комунікативна. Вид вправи: відтворення власного діалогу. Режим виконання: у парах, письмово.

Прочитайте мікродіалоги й складіть власні за зразком, використовуючи слова й вирази з прочитаного тексту.

1. – Ich hätte eine Frage an Sie!

– Ja, bitte!

– Was versteht man heute unter Kybernetik?

– Heute wird unter Kybernetik eine Wissenschaft über die Steuerung der komplizierten dynamischen Systeme verstanden.

2. – Sagen Sie bitte! Was versteht man unter Biokybernetik?

– Die Biokybernetik untersucht die Regelung, Steuerung und Informationsverarbeitung bei Prozessen, die in Lebewesen, sowie zwischen Lebewesen und ihrer Umwelt ablaufen.

– Danke schön!

3. – Könnten Sie vielleicht sagen, was die technische Kybernetik untersucht?

– Kurz gesagt, untersucht die technische Kybernetik technische Realisierung kybernetischer Modelle, den Entwurf und Aufbau automatischer Systeme.

– Danke ihnen.

4. – Würden Sie mir sagen, was man unter komplizierten dynamischen Systeme, deren Steuerung die Kybernetik untersucht, versteht?

– Wissen Sie, man unterscheidet drei Gebiete der Steuerung.

– Und zwar?

– Es existieren Maschinensteuerung, Steuerung biologischer Vorgänge und die Steuerung der Produktionsprozesse.

До основних видів другої групи вправ належать такі види, як вправи на: 1) складання тематичних діалогів з опорою на різні типи питань (деталізуючи, ключові); 2) продукування тематичних діалогів з опорою на слова та словосполучення. Наведемо приклади.

Вправа 1. Мета вправи: розвиток навичок діалогічного мовлення з опорою на речення. Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, комунікативна. Вид вправи: складання діалогу з опорою на речення. Режим виконання: в парах, письмово.

Дайте відповіді на питання за змістом прочитаного. Уведіть отримані речення з виучуваними ЛО в мікродіалоги та драматизуйте їх.

1. Was ist das Forschungsgebiet «Künstliche Intelligenz»?
2. Welche Unmöglichkeit hat man nach Jahrzehnten der Forschung erkannt?
3. Was ist für eine Maschine ein hoch komplexer Vorgang?
4. Wer wurde der sogenannte Turing-Test entwickelt? Wann?
5. Was sind die klassischer Anwendungsbereich für Künstliche Intelligenz?
6. Wo ersetzen Roboter eine Unzahl menschlicher Handgriffe?
7. Wohin und wann reisten Maschinen im Dienste des Menschen?
8. Welche Mission hatte das Fahrzeug auf dem Mars?

Вправа 2. Мета вправи: розвиток навичок діалогічного мовлення з опорою на слова й словосполучення. Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, комунікативна. Вид вправи: складання діалогу з опорою на ЛО. Режим виконання: у парах, письмово.

Уявіть, що ви зі своїм другом готуєтеся до семінару про можливості комп'ютерних технологій. Запитайте друга, як він використовує комп'ютер та Інтернет; дайте відповіді, використовуючи такі ЛО:

Computer benutzen
im Dienste des Menschen
der Computerprogramm
verschiedene Bereiche
die Information bekommen
im Internet surfen

Таким чином, у процесі самостійної навчальної діяльності відбувається формування вміннь вести різні типи діалогів. На I курсі самостійна навчальна діяльність передбачає оволодіння діалогічними єдностями, міні-діалогами; діалогами з використанням штучних і природних опор; підготовленим діалогічним мовленням; домінування репродуктивно-продуктивних вправ; на II курсі – оволодіння діалогами із використанням штучних і природних опор; підготовленим діалогічним мовленням, розвиток умінь невідготовленого мовлення; оволодіння діалогами без опор та з природними опорами.

Література:

1. Державні стандарти базової і повної середньої освіти (проект). Базовий навчальний план основної і старшої школи // Іноземні мови. – 2003. – № 1. – С. 3–8.
2. Войнова Ж.Е. Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов II курса языкового факультета педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Жанна Евгеньевна Войнова. – Петрозаводск, 1999. – 164 с.
3. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навч. посіб.] / Олег Борисович Тарнопольський. – К. : Фірма «ІНКІС», 2006. – 248 с.

УДК 811.161.2:378.14(07)

Мушировська Н. В.

РОЛЬ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті розглянуто особливості когнітивно-комунікативної методики навчання української мови професійного спілкування: теоретичні й концептуальні засади, лінгводидактичні принципи, мотивація навчання, засоби навчання на основі тексту, реалізація в когнітивно-розвивальних вправах.

Ключові слова: когнітивно-комунікативна методика, концептуальні засади, мотивація, текст, когнітивно-розвивальні вправи.

В статье рассматриваются особенности когнитивно-коммуникативной методики обучения украинского языка профессионального общения: теоретические и концептуальные основы, лингводидактические принципы, мотивация обучения, способы обучения на основе текста, реализация в когнитивно-развивающих упражнениях.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативная методика, концептуальные основы, мотивация, текст, когнитивно-развивающие упражнения.

Peculiarities of cognitive and communicative method of learning the Ukrainian language for professional communication is analyzed in the article. There are theoretical and conceptual principals, linguo– didactics, incentive of learning, means learning from text and which represents in cognitive and developing exercises.

Key words: cognitive and communicative method, conceptual principals, incentive, text, cognitive and developing exercises.

Останнім часом у вищих навчальних закладах відбувається інтенсифікація викладання мови професійного спілкування шляхом упровадження різноманітних технологій навчання, що забезпечує свободу вибору студентів щодо форм і методів навчання. Великий потік інформації вимагає застосування таких методів навчання, які дозволяють надати студентам досить ґрунтовних знань, забезпечити високий рівень опанування й закріплення матеріалу на практиці. Для того, щоб досягти бажаного результату, вони повинні мати достатню практику у вільному користуванні мовою. При цьому важливо, аби спілкування стало для них умотивованим, позбавленим психологічного бар'єру під час говоріння. Поряд із цим, велике значення має розвиток мислення під час комунікації й розвиток мовної компетентності.

Сьогодні проблемами професійного спілкування є невміння висловлюватися логічно й ґрамотно, аргументувати свою думку, збагачувати свої висловлювання завдяки лексико-ґрамати́чним знанням, насичувати висловлювання лексичними одиницями професійної мови, термінологією, спонтанно підтримувати розмову або вести дискусію. Тому надзвичайно актуальним у сучасній методиці є пошук таких шляхів навчання мови професійного спілкування, які б сприяли її ефективному опануванню. Саме когнітивно-комунікативний підхід зможе стати умовою успішного оволодіння мовою, що і зумовлює актуальність дослідження.

М. Пентилюк, аналізуючи нові освітні технології, зокрема, зазначає: «Когнітивна та комунікативна методики спрямовані на виконання головного завдання мовної освіти в сучасних умовах – формування комунікативної компетенції того, хто вивчає мову, і цілком відповідає загальноєвропейським орієнтирам із питань мовної освіти. Кожна з цих методик має свої завдання, але, інтегруючись, вони виконують головну функцію – формування й подальший розвиток мовної особистості на засадах неперервної мовної освіти» [9, с. 126].

Проблема комунікативного підходу до навчання мови тісно пов'язана з практичною спрямованістю, на яку орієнтують концепції мовної освіти, що ґрунтуються на Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти. Головне завдання такого підходу – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення. Комунікативний підхід створює умови для свідомо-мовленнєвої діяльності, мовленнєва практика ґрунтується не тільки на знаннях мовної системи, а й на діяльності спілкування. Комунікативний підхід став головною метою навчального процесу – формування комунікативної компетенції, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях [9, с. 126].

Під когнітивною методикою розуміють «сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу й певного результату створення образу світу в уяві кожного» [10, с. 5]. Сутність когнітивної

методики полягає в тлумаченні навчальних мовних одиниць як концептів – носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів конкретного світу. Метою когнітивної методики є опанування глибинних значень змістових структур тексту, що втілюють мотиви й інтенції автора задля формування вмінь адекватного сприймання текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності, підвищення інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування [9, с. 127].

Інтегруючись, когнітивна й комунікативна методики забезпечують досягнення головної мети стандартизованої мовної освіти – формування й розвитку комунікативної компетенції студентів, що вивчають українську мову як рідну і як державну. А отже, когнітивно-комунікативний підхід до навчання мови, що сформувався на базі провідних ідей означених методик, є одним із найпріоритетніших у реалізації мовної освіти.

Проблема впровадження когнітивно-комунікативного навчання мови є недостатньо розробленою в сучасній методиці. Когнітивно-комунікативний підхід знайшов своє трактування й розвиток у працях сучасних вітчизняних лінгводидактів (О. Горошкіної, І. Дроздової, О. Любашенко, Л. Мамчур, А. Нікітіної, О. Пентиліук, Т. Симоненко та ін.). Проблемою когнітивного й комунікативного підходів до навчання мови займалися такі науковці, як: І. Зимня, С. Ніколаєва, Т. Самосенкова, С. Шатілов, О. Лєонтєв, В. Беянін, Л. Ітельсон, В. Дем'янков, Н. Талізїна, Р. Аткинсон та інші. Сьогодні когнітивно-комунікативну методологію активно розглядають щодо навчання іноземної мови в моделях навчання різних видів мовленнєвої діяльності, таких як: читання (Г. Барабанова, Г. Губїна), аудіювання (О. Колєснікова, В. Яковлева), письма (А. U. Chamot), говоріння (Л. Ананєєва, С. Дикарева).

Становлення когнітивної лінгвістики стало серйозним кроком у розвитку когнітивного підходу до навчання мови. «Когнітивний» (від лат. *cognitio* – знання, пізнання) підхід формально пов'язується з опублікованою в 1967 році У. Найсером програмною роботою «Когнітивна психологія». У своїй роботі він запропонував провести аналіз розумової діяльності за допомогою експериментальних методик психології та фізіології з метою обґрунтування необхідності врахування специфіки психічних процесів для підвищення ефективності інтелектуальної роботи людини.

Когнітивна наука (лат. *cognitio* – пізнання) – міждисциплінарний науковий напрям, що об'єднує теорію пізнання, когнітивну психологію, нейрофізіологію, когнітивну лінгвістику й теорію штучного інтелекту. Теоретичними засадами розробки концепції когнітивної методики навчання української мови є загальнометодологічні положення когнітивної науки про взаємозв'язок мислення й мовлення, функції мови й мовлення, структуру й рівні мовної особистості, визначення особистості як носія індивідуальних рис і національного менталітету.

З позицій когнітивної лінгвістики, мова – це засіб отримання, збереження, обробки, кодування й трансформації знань. Основними ж завданнями когнітивної лінгвістики є аналіз природи мовної компетенції людини, опис організації її внутрішнього лексикону, вербальної пам'яті, дослідження пізнавальних процесів і ролі мови у їхньому здійсненні. Як зазначає О. Виноградова, когнітивні аспекти функціонування особистості та інтелект людини виявляються якраз у мові [4, с. 37]. Мовна особистість реалізується через здатність людини здійснювати різні види мовленнєвої та мислиннєвої діяльності й виконувати різноманітні комунікативні ролі в процесі соціальної взаємодії.

Когнітивний підхід до навчання виник як реакція на прямий підхід з його установкою на інтуїтивне оволодіння мовою і передбачає усвідомлення, розуміння одиниць мови й формування здатності пояснювати вибір і вживання таких одиниць у процесі спілкування. При когнітивному підході провідним принципом навчання вважають принцип свідомості. Когнітивність у навчанні мови передбачає врахування таких категорій, як знання, пізнання, мислення, сприймання, інтелект.

Метою когнітивної методики є :

- опанування глибинних значень змістових структур тексту (що втілюють мотиви й інтенції автора задля формування вмінь адекватного сприймання текстової інформації й створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру);
- розвиток пізнавальної активності, підвищення інтересу до вивчення української мови;
- виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

Когнітивний підхід у навчанні української мови спирається на умову усвідомлення у викладанні. Усвідомлення може належати як до суб'єкта діяльності (усвідомлення себе, рефлексія), так і до змісту, процесу діяльності. Навчання певних лінгвістичних явищ повинно спиратися на мислення й дії, що лежать в основі розуміння і використання цих явищ у мовленні. Таке усвідомлення може відбуватися у два етапи:

- усвідомлення мовного правила, за яким виконується та чи інша мовленнєва дія;

– усвідомлення проміжних операцій, із яких складається та чи інша навичка, тобто усвідомлення програми дії.

Перший етап усвідомлення повинен передувати процесу формування навичок і виконанню направлених на це спеціальних вправ. Другий етап усвідомлення реалізується у процесі формування навичок.

У рамках когнітивного підходу суб'єкта вважають активним і свідомим учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача. Іншими словами, реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини. У такому навчанні викладач повинен уміти викликати інтерес до предмету спілкування й до себе як до співрозмовника. Когнітивно-комунікативний підхід передбачає організоване навчальне співробітництво у вирішенні навчальних завдань так, щоб формувалася колективний суб'єкт і діяв принцип колективної комунікативності навчання.

Когнітивно-спрямоване навчання спілкування українською мовою має особистісно-обумовлений характер. Такий підхід до навчання передбачає організацію навчальної діяльності й управління нею, означає переорієнтацію на самостійну постановку й вирішення навчальних завдань. Це пов'язано з цілою низкою особистісних моментів. Насамперед, це мотивація як емоційне переживання пізнавальної потреби.

Когнітивна методика ґрунтується на загальнодидактичних і лінгводидактичних принципах навчання, з-поміж яких провідними вважаємо:

- особистісний – орієнтування на особистість;
- етнокультурологічний – навчання української мови в контексті української культури, пізнання якої відбувається у взаємодії з культурами інших народів;
- інтегративності – інтеграція здобутої пізнавальної інформації, спільна творча діяльність;
- емоційності – збагачення позитивними емоціями;
- креативності – забезпечення результативної творчої діяльності;
- активної пізнавальної спрямованості – формування мотивації в засвоєнні лінгвістичних знань, спроектованих на ефективне спілкування в будь-якій життєвій ситуації.

У літературі знаходимо таку конкретизацію мети й завдань когнітивної технології навчання: створення умов для розуміння кожним учнем інформації, зокрема пріоритетними цілями є:

1. Когнітивний розвиток;
2. Привласнення знань і формування способів діяльності відповідно до вимог стандарту навчання;
3. Формування інформаційної компетентності, під якою розуміємо сукупність умінь використовувати інформацію, що надходить із різних джерел, для рефлексивного контролю й адаптивної зміни власної поведінки.

Вона включає: здатність сприймати інформацію, що надходить із різних джерел; уміння конспектувати (викладати власні думки відповідно до норм мови і правил логіки); уміння анотувати (здійснювати короткий структурований запис змісту книг, статей, усних виступів, теле-, відео- та інших матеріалів з вилученням релевантної інформації та її критичним аналізом); уміння здійснювати збір інформації за заданою проблемою; уміння здійснювати зіставлення інформації, здобутої з різних джерел, за заданими критеріями; уміння формулювати критерії для зіставлення інформації, що надходить із різних джерел; уміння виявляти проблеми й суперечності в сприйнятій інформації; уміння використовувати технічні засоби отримання інформації; уміння використовувати програмні засоби отримання інформації; уміння планувати й проводити спостереження для збору інформації; уміння планувати й проводити експеримент для отримання інформації й перевірки гіпотез; стійку пізнавальну мотивацію; уміння розрізняти афективні й когнітивні компоненти інформації.

4. Формування критичного мислення: уміння проводити розходження між фактичними відомостями й оціночними судженнями; уміння проводити розходження між фактами і припущеннями; уміння виділяти логічні види зв'язку; уміння виділяти специфічні предметні види зв'язків; уміння виявляти фактичні й логічні помилки в міркуваннях; уміння відрізняти істотні докази від тих, що не стосуються справи; уміння розмежовувати обґрунтовані й необґрунтовані оцінки; уміння формулювати обґрунтовані висновки на основі отриманої інформації; уміння виділяти передумови, що обґрунтовують справедливості висновків.

Досягнення більшості з перерахованих вище цілей можна діагностувати за допомогою нормативно і критеріально орієнтованих тестів, що є обов'язковою властивістю технології [2].

Інноваційне спрямування когнітивно-комунікативної методики вимагає нових підходів до організації й проведення занять, до яких можна зарахувати нетрадиційні інтегровані заняття, ділові ігри, моделювання типових ситуацій спілкування. Вони уможливають реалізацію когнітивної методики навчання, оскільки створюють умови для розвитку пізнавальної активності, самовираження й самовдосконалення.

У когнітивній методиці провідними є такі типи когнітивно-розвивальних вправ:

- аналітичні, пов'язані з аналізом текстового матеріалу;

– комунікативні, що передбачають залучення до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально-креативних здібностей: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уваги, спостережливості тощо;

– асоціативні, які спонукають до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу;

– дослідницькі, що передбачають залучення до творчості через пошук, шляхом створення й розв’язання проблемних ситуацій [3, с. 234]. Характеристика когнітивно-розвивальних вправ:

Когнітивна вправа	Загальна характеристика	Принцип формулювання завдань
Завдання на зіставлення	Завдання передбачають порівняння, заміщення, накладання, у різних контекстах, зіставлення валентних зв’язків	Порівняйте...Замініть... Використайте замість ... Яке слово має ширшу граматичну сполучуваність
Завдання на виділення	Завдання передбачають вичленування й висування на перший план певної мовної одиниці	Виділіть ...Використайте ... Зробіть акцент... Наголосіть...
Аналітичні завдання	Завдання передбачають поділ за певною ознакою	Згрупуйте за ... Поділіть на групи...
Синтетичні завдання	Завдання, спрямовані на визначення місця в структурі цілого, об’єднання за внутрішніми, зовнішніми зв’язками, структурування за аналогією, за зразком, об’єднання компонентів за змістом, за асоціацією	Об’єднайте...Співвіднесіть... Знайдіть подібні... Згрупуйте за аналогією... Згрупуйте за зразком... Об’єднайте за змістом... Утворіть асоціативні групи
Завдання на класифікацію	Завдання передбачають групування об’єктів за одним чи кількома параметрами, вичленування підкласів, з наступним об’єднанням їх у клас більш високого рангу, від якого легко можна перейти до складових його підкласу	Згрупуйте...Класифікуйте... Об’єднайте за ознакою...
Узагальнювальні	Завдання на абстрагування, категоризацію передбачають визначення категорій, понять	До якої категорії належать... З яким граматичним поняттям співвідносяться... Яке граматичне явище...
Завдання на встановлення закономірностей або правил	Завдання, як правило, передбачають логічний висновок, пояснення загальних положень через конкретні форми прояву загального	Установіть закономірність... Виведіть закономірність... Сформулюйте правило... Зробіть висновок...
Завдання на конкретизацію	Завдання передбачають доведення з опорою на факти; створення переліку конкретних об’єктів, які входять у якусь множину	Доведіть, що... використовуючи наведені граматичні конструкції... Продовжте перелік...
Трансформаційні завдання	Завдання передбачають синонімічну заміну форми без істотної зміни значень	Використайте варіантні форми...Замініть варіантними формами ... Перобудуйте ...
Компресійні завдання:	Завдання передбачають скорочення	Напишіть стислий виклад... Скоротіть висловлювання ...
Завдання на розширення	Завдання передбачають доповнення новими елементами	Поширте тезу ... Доповніть пояснення ...
Завдання на вибір	Завдання передбачають вибір на підставі імітації, за зразком, за аналогією, на основі репродуктивній або творчій, що здійснюється самостійно чи під керівництвом	Виберіть правильну модель, користуючись поданим зразком. Оберіть правильні граматичні форми...

Основним засобом навчання мови в когнітивній методиці є текст. Текст є посередником між учасниками спілкування, важливим компонентом у структурі комунікативного акту між адресантом і адресатом, основним джерелом інформації, на оволодіння якою спрямована когнітивна технологія навчання. Змістова єдність тексту втілена у структурно-сміслових згустках – концептах. Текст дає змогу визначити завдання на всіх рівнях, повторити мовленнєвознавчі відомості (визначити тип, стиль мовлення, способи об’єднання речень у межах складного синтаксичного цілого, засоби зв’язку речень у тексті,

здійснити актуальне членування речення тощо). На основі зв'язного тексту студенти мають змогу спостерігати функціонування явищ мови, засвоїти поняття мовленнєвої діяльності й сформувати навички побудови і створення власних текстів.

Великого значення набуває проблема дидактичного матеріалу. Дидактичний матеріал як один із засобів розвитку мовленнєвої компетентності ілюструє теоретичні положення, сприяє успішному розвитку мовленнєвих умінь і навичок, збагачує інтелектуальну й емоційну сферу студентів, формує духовну мовну особистість. Застосування дидактичного матеріалу має значно вищий результат за умов відповідності всім принципам навчання, виховним і пізнавальним завданням вивчення мови, бездоганності з погляду норм літературної мови, здатності розкривати лексичне багатство мови, різноманітність форм і конструкцій, стилістичну доцільність і спрямованість на формування мовленнєвих умінь і навичок, на чому наголошують О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Т. Донченко, Н. Іпполітова, О. Купалова, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентиліук.

Для реалізації завдань надання вивченню мови практичної спрямованості й забезпечення професійно орієнтованого навчання на заняттях з української мови у ВНЗ доцільним є надання переваги використанню текстів фахового спрямування. Такі тексти дають змогу закласти в студентів навички культури професійного спілкування, простежити особливості використання мовних засобів і використання норм літературної мови в професійному спілкуванні.

Критерії добору текстів у лінгводидактиці розглядають Н. Голуб, І. Дроздова, Н. Іпполітова, С. Караман; вони пропонують добирати тексти для занять за такими критеріями: тематично-змістової єдності, системний, структурний, жанрово-стильовий, лінгвістичний, психологічний, культурологічний, емоційний. І. Дроздова вважає, що найбільш доцільними у процесі добору навчального матеріалу є такі критерії: урахування потреб фаху; урахування специфіки мовного середовища, у якому перебувають студенти; урахування професійної цінності текстів і частотності їх насичення термінами за фахом; добір найбільш уживаних і частотних у мові професії термінів, що важко засвоюються в певному мовленнєвому оточенні [5, с. 267].

У процесі розвитку мовленнєвої компетентності доцільними є такі критерії добору текстів: урахування набутих студентами в загальноосвітній школі знань, умінь і навичок студентів, що дозволить уникнути дублювання вивченого раніше, заощаджуючи час для поглиблення знань і вдосконалення мовленнєвих умінь студентів; відповідність змісту тексту і його мовного оформлення віковим можливостям і пізнавальним потребам студентів, що передбачає добір переважно професійно орієнтованих текстів, урахування професійно-комунікативних потреб студентів, що зумовлює роботу над комунікативно значущими для студентів жанрами наукового й офіційно-ділового стилів: реферат, конспект, анотація та ін.; заява, план роботи, звіт тощо; забезпечення роботи над різними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, читанням, говорінням, письмом); орфографічної та пунктуаційної значущості, що передбачає посилену увагу до правописних норм української літературної мови; урахування професійної цінності текстів і частотності їх насичення термінами за фахом. Названі критерії дозволяють ефективно реалізувати завдання мовленнєвого розвитку майбутніх фахівців.

З-поміж текстів, які використовують під час розвитку мовленнєвих умінь і навичок, можна виділити: навчально-тренувальні тексти (тексти вправ, диктанти, зразки висловлювань та ін.); ділові тексти (заяви, доповідні, ділові листи тощо); авторські тексти (коментарі, анотації, рецензії, реферати, твори тощо); допоміжні тексти (пояснювальні записки, коментарі, рекомендації, інструкції тощо).

Навчаючи опрацьовувати тексти професійного спрямування в процесі читання, варто спиратися на принципи когнітивно-комунікативної методики, основним із яких вважають усвідомлене засвоєння професійної, культурно-країнознавчої інформації й мовного матеріалу. Практичне навчання відбувається з урахуванням особливостей когнітивної діяльності студентів, з опорою на метакогнітивні знання, метакогнітивні, власне когнітивні та соціоафективні стратегії [14].

Метакогнітивні стратегії характеризується як методи управління, спрямовані на самостійне контролювання студентом власної навчальної діяльності, найважливішими з яких є: 1) планування; 2) постановка цілей; 3) моніторинг; 4) оцінка.

Когнітивні стратегії розглядають як методи реагування на специфічні навчальні проблеми. У процесі навчання читання формування когнітивної стратегії відбувається на:

- 1) передтекстовому етапі (встановлення інформативної основи тексту, «мисленнєвої смислової карти» із залученням фонових знань студентів);
- 2) етапі роботи з текстом (контекстуалізація комунікативних фрагментів тексту);
- 3) етапі післятекстової роботи (трансформація тексту різними способами).

1. Передтекстовий і текстовий етапи: знайти терміни, інтернаціоналізми; порівняти іншомовні терміни з еквівалентами їх українською мовою; виділити головну думку; швидко проглянути текст і визначити основні наукові факти; знайти відповіді на поставлені запитання; знайти потрібне формулювання, довідку, покликання; зобразити прочитане схематично та ін.

2. Післятекстовий етап: знайти речення, у яких закладена основна думка тексту, абзацу; розділити текст на логічні частини й назвати їх; передати зміст тексту за планом, у вигляді тез; скласти анотацію; висловити власне ставлення щодо прочитаного; підготувати повідомлення за темою прочитаного та ін.

Соціоафективні стратегії передбачають залучення емоційно-мотиваційної сфери особистості, а також співпрацю й компенсаторні стратегії.

Описані види вправ і завдань, звичайно, не вичерпують усі можливі варіанти роботи з текстом. Тексти професійного спрямування є джерелом розширення фахового термінологічного словника, предметом читання й обговорення на заняттях, основою для використання в ситуаціях мовлення, цілеспрямованої та продуктивної мовленнєвої діяльності студентів.

Очевидною є також проблема створення підручників, методичних посібників, які ураховували б когнітивно-комунікативну методологію навчання.

Застосування когнітивно-комунікативної методики навчання опрацювання текстів професійного спрямування сприяє розвитку високої мовленнєвої культури, спонукає студентів до самостійного пошуку, добору, розуміння й обробки здобутої інформації, зокрема і в мережі Інтернет, з метою її подальшого використання в майбутній професійній діяльності, підвищує мотивацію студентів, оскільки базується на врахуванні їхніх комунікативних потреб, професійних і когнітивних орієнтирів, врахуванні закономірностей процесу пізнання.

Література:

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ : Монографія / Г. В. Барабанова. – К. : Фірма «Інкос», 2007. – 315 с.
2. Бершадский В. Е. Когнитивная образовательная технология [Електронний ресурс] / В. Е. Бершадский. – Режим доступу : http://bershadskiy.ru/index/struktury_urokov/0-31
3. Бойкарова Л. Когнітивно-комунікативна методика навчання української мови [Електронний ресурс] / Л. Бойкарова // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 10. – С. 231–235. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/gasuk_2013_10_60.pdf
4. Виноградова Е. Когнитивный аспект современных целей обучения иностранным языкам / Е. Виноградова // Университетские чтения : материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Часть IX. – Пятигорск : ПГЛУ, 2011. – С. 35–40.
5. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
6. Дроздова І. П. Зміст та основні підходи до навчання української мови як основи формування професійної компетентності студентів нефілологічного профілю вищої школи [Електронний ресурс] / І. П. Дроздова. – Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/261/1/Drozдова.pdf>
7. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
8. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
9. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні / М. Пентилюк // Вісник Львівського університету. Серія філол. – 2010 – Вип. 50. – С. 123–130.
10. Пентилюк М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентилюк, О. М. Горшкіна, А. В. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5–9.
11. Скрябина О. А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстооформляющей деятельности : монография / О. А. Скрябина. – Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2009. – 404 с.
12. Ушакова Н. І. Реалізація когнітивного аспекту підручника з мови навчання для іноземних студентів у міжкультурній парадигмі [Електронний ресурс] / Н. І. Ушакова. – Режим доступу : <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/3129>
13. Чевичелова О. О. Роль когнітивно-комунікативного підходу в оптимізації процесу викладання іноземної мови у немовних ВНЗ [Електронний ресурс] / О. О. Чевичелова. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/13_NPN_2010/Pedagogica/65674.doc.htm
14. Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://mtweb.mtsu.edu/eslep/esllcalla.htm>

УДК 378.016:811.161.2'42

Овсієнко Л. М.

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто коло перспектив і проблем застосування технічних засобів, які постають у процесі навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей. Визначено, що сучасні засоби повинні відповідати цілям, змісту й технологіям навчання і виховання, які передбачені стандартами освіти; психолого-педагогічному й науково-технічному рівню розвитку суспільства тощо. Автор робить висновок про те, що на сьогодні процес навчання лінгвістики тексту може бути забезпечений низкою технічних засобів, які мають різні характеристики, різну ефективність впливу на аудиторію, різні методики застосування. Серед них варто відзначити такі, як: комп'ютер, інтерактивна дошка, мультимедійний проектор, лептоп або нетбук, мультимедійний програвач, смартфони та комунікатори тощо.

Ключові слова: освіта, інформаційні технології, технічні засоби навчання, мультимедійні засоби, лінгвістика тексту, студенти філологічних спеціальностей, ВНЗ.

В данной статье рассматривается круг перспектив и проблем применения технических средств, которые появляются в процессе обучения лингвистики текста студентов филологических специальностей. Определено, что современные технические средства должны отвечать целям, содержанию, технологиям обучения и воспитания, которые предусмотрены стандартами образования; психолого-педагогическому и научно-техническому уровню развития общества и т.д. Автор делает вывод о том, что на сегодня процесс обучения лингвистики текста может быть обеспечен рядом технических средств, которые имеют разные характеристики, разную эффективность влияния на аудиторию, разные методики применения. Среди них стоит отметить такие, как: компьютер, интерактивная доска, мультимедийный проектор, лептоп или нетбук, мультимедийный проигрыватель, смартфоны, коммуникаторы и т.д.

Ключевые слова: образование, информационные технологии, технические средства обучения, мультимедийные средства, лингвистика текста, студенты филологических специальностей, ВУЗ.

The given article reveals the circle of perspectives and problems of the use of technical tools, which arise in the technical process of the study of text linguistics by the students of the philological specialties. It was established, that the modern tools should suit the aims, the contexts and the technology of education and training, that are foreseen in the educational standards; the psychological and pedagogical, scientific and technical level of the development of the society. The author infers, that the process of study of text linguistics today may be provided with the range of the technical tools, that may have different characteristics, different efficiency of influence upon the audience; different methods of use. Among them we should mention computers, multimedia projectors, s or netbooks, multimedia record players, smartphones, communicators and others.

Key words: education, information technologies, educational technical tools, multimedia tools, text linguistics, students of philological specialties, HEE.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку, в умовах переходу на компетентнісну й культурологічну модель мовної освіти, активізуються питання її гуманізації та гуманітаризації. З огляду на це, компетентний учитель-філолог має володіти найновішими технічними засобами навчання. Вирішення цього завдання можливе за умови, «якщо організація навчання майбутніх учителів філологічних спеціальностей буде відбуватися на засадах сучасних педагогічних технологій» [2, с. 140], у першу чергу, із застосуванням технічних засобів.

Технічні засоби навчання – це спеціально розроблені й виготовлені прилади, обладнання й устаткування, які призначені для використання в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності. Однак, ці засоби дають позитивні результати лише тоді, коли їх уміло використовують у системі різноманітних методів і прийомів навчання. Вони повинні відповідати сучасним вимогам до змісту освіти та міжнародним стандартам, максимально використовувати можливості новітніх інформаційних технологій.

Використання технічних засобів навчання у вищій школі дає можливість засвоювати на якісно новому рівні всі дисципліни, у тому числі й гуманітарного спрямування. Для студентів філологічних спеціальностей ВНЗ означені засоби є, насамперед, основою навчально-пізнавальної й науково-дослідної діяльності, ефективним інструментом інтенсифікації процесу навчання, що дозволяє виконувати завдання різного характеру (стандартні, творчі).

Таким чином, проблема застосування технічних засобів навчання у процесі подання і засвоєння програмового матеріалу є однією із важливих у методиці викладання дисциплін студентам філологічних спеціальностей. З цих позицій її дослідження є перспективним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означена проблема є багатоаспектною й багатогранною. Так, питання фахової підготовки філолога, учителя-словесника розглядали у своїх науково-педагогічних дослідженнях Ф. Бацевич, А. Береснєв, О. Біляєв, О. Горошкіна, І. Жинкін, І. Зимня, С. Караман, О. Леонтьєв, В. Мельничайко, С. Ніколаєва, Ю. Пасов, М. Пентиліук, Є. Полат, О. Семиног, Т. Симоненко, Дж. Дадні, Н. Хоклі, Н. Пічі та ін. Проблеми впровадження інформаційних технологій у навчання майбутніх учителів-філологів вивчали І. Гушлевська, І. Костікова, О. Кущенко, Л. Морська, Р. Павлюк та ін. Сутність технічних засобів навчання, організацію, методiku й вимоги до їхнього застосування в процесі навчання досліджували О. Адаменко, І. Дрига, М. Духовна, В. Попов, Л. Прессман, Г. Рах, С. Шаповаленко, М. Шахмаєв та ін. Концепцію інформатизації навчання розробили Б. Гершунський, М. Жалдак, Ю. Рамський та ін.

Сьогодні вже накопичено значний досвід використання сучасних технічних засобів у навчальному процесі школи та ВНЗ, однак виникає багато питань щодо застосування ТЗН у процесі навчання і застосування філологічних дисциплін.

Невирішені аспекти загальної проблеми. Так, варто звернути увагу на проблеми й особливості навчання кожної філологічної дисципліни вищівського циклу із застосуванням сучасних технічних засобів.

З огляду на вищезазначене, **метою нашої наукової розвідки** є дослідження проблеми навчання студентів філологічних спеціальностей із застосуванням сучасних технічних засобів. **Завдання** – описати коло перспектив і проблем застосування технічних засобів у процесі навчання лінгвістики тексту студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші зразки ТЗН були виготовлені ще в кінці XIX століття. Їх потенційні педагогічні можливості були високо оцінені й швидко знайшли широке застосування у навчально-виховному процесі [6, с. 151]. Використання ТЗН з моменту їхнього виникнення завжди доповнювало й увиразнювало заняття, робило його цікавішим, змістовнішим і практичнішим.

Технічні засоби навчання класифікують за різними ознаками, зокрема:

- за призначенням: широкого (характеризуються універсальністю; застосовуються незалежно від віку особи, на всіх освітніх рівнях, у різних галузях знань, у процесі вивчення всіх навчальних дисциплін з метою подання і засвоєння інформації – кіно, телебачення, радіо, звукозапис, візуальні статичні засоби й технічні засоби контролю) і спеціального (різні демонстраційні стенди, макети, прилади, які подають динамічну інформацію про сутність процесів, що вивчаються, про будову механізмів і взаємодію їхніх елементів; прилади, які дають змогу набути практичних навичок у виконанні певних логічних або фізичних дій; пристрої механізації трудомістких процесів, що забезпечують економію навчального часу – обчислювальні машини, креслярські установки, електронно-обчислювальне обладнання та пристрої моделювання) призначення.

- за виконуваними функціями: технічні засоби подання інформації і технічні засоби контролю знань;

- за способом впливу: візуальні / зорові (діафільми, діапозитиви, світлини, малюнки, мікропрепарати тощо), аудіативні / звукові (грамзаписи, магнітофільми, радіопередачі тощо), аудіовізуальні / звукозорові (телебачення, комп'ютер тощо) [8].

Означені явища належним чином впливають на методику, методологію та організацію навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Розвиток засобів навчання в сучасній вищій школі визначається загальним розвитком навчальної техніки. Так, науково-технічний процес в освіті спричинив розширення арсеналу ТЗН, що своєю чергою викликало очевидну низку інновацій і зростання вимог до фахового рівня педагогів.

Комп'ютеризація й нові інформаційні технології суттєво впливають на якість і рівень викладання лінгвістичних дисциплін. Нове покоління комп'ютерів, застосування оптоволоконного зв'язку обумовили появу й розвиток електронних систем навчання: бази даних, бази знань (мультимедіа, гіпермедіа, інтермедіа, мережеві технології) [6, с. 151].

Під час навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей сучасні ТЗН відіграють надзвичайно важливу роль, адже процес вивчення мови ніколи не був осторонь технічного прогресу. Саме завдяки використанню технічних засобів можна досягти максимальної ефективності та якості навчання із вказаної дисципліни.

Особливе значення для методики навчання лінгвістики тексту мають сучасні ТЗН та інформаційні технології в процесі накопичення, збереження, обробки й передачі інформації.

Сучасними засобами навчання є:

- комп'ютерні та предметні комплекси (у т.ч. робочі місця викладача і студента);
- навчальна техніка в номенклатурі (принтер, сканер, мультимедійний проектор тощо), що розширює спектр та ефективність застосування комп'ютерної техніки;
- програмно-методичні комплекси (комп'ютерні навчальні програми) з кожної навчальної лінгвістичної дисципліни;

- мережеве та телекомунікаційне обладнання;
- спеціалізовані меблі для навчальних кабінетів;
- екранно-звукові засоби навчання;
- лабораторне обладнання;
- навчальні прилади та інструменти тощо [7].

Поява інтерактивних дошок, кодоскопів (графопроєкторів), комп'ютерної техніки, новітніх засобів відтворення цифрових носіїв, розвиток мережі Інтернет в освітніх установах значно змінили і вимоги до розробки засобів навчання, однією з яких є широке використання їх потенціалу [11, с. 2].

Для успішного навчання студентів філологічних спеціальностей важливо, щоб у цьому процесі брали участь різні види сприйняття.

В умовах застосування аудіовізуальних засобів навчання лінгвістики тексту за значущістю й ефективністю на першому місці знаходяться комбіновані візуально-слухові види сприйняття, потім – зорові і, нарешті, слухові [5, с. 31]. Тому «організм студента, сприймаючи інформацію (текст) за допомогою аудіовізуальних засобів, перебуває під впливом потужного потоку якісно незвичайної інформації, що створює необхідну емоційну основу, на базі якої від чуттєвого образу значно легше переходити до логічного мислення, що своєю чергою покращує якість навчання» [11, с. 2].

Важливим елементом організації навчання лінгвістики тексту є звичайні навчальні й навчально-методичні посібники та електронні навчальні засоби. Можливості звичайних засобів навчання обмежені, адже традиційний підручник вміщує основний навчальний матеріал і не містить інформації для поглибленого вивчення означеної дисципліни.

З огляду на те, що одним із головних завдань сучасного викладача-філолога є розробка цікавого заняття, яке сприятиме розвитку творчої особистості студента, його професійних умінь і навичок, запровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес не тільки звільняє педагога від зайвої роботи, а й дає можливість створити багатий довідковий та ілюстративний матеріал, поданий у різноманітних форматах (текст, графіка, анімація, звук, відео тощо).

Збагачують педагогічний процес у вищій школі мультимедійні технології, реалізація яких неможлива без мультимедійних засобів.

На відміну від ТЗН, під якими розуміють обладнання та апаратуру, що застосовуються в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності [3], мультимедійні засоби навчання є «сукупністю візуальних, аудіо– та інших засобів відображення інформації, що інтегровані в інтерактивному програмному середовищі» [4, с. 114]. Серед мультимедійних засобів навчання виділяють апаратні та програмні засоби. Так, серед апаратних засобів розрізняють основні й спеціальні. До основних засобів мультимедіа відносять: комп'ютер, мультимедіа-монітор, маніпулятори (миша, клавіатура трекбол, графічний планшет, світлове перо, тачпад, сенсорний екран, pointing stick, ігрові маніпулятори – джойстик, геймпад)» [4, с. 114]. Останнім часом особливої уваги заслуговує використання в практиці навчання графічних планшетів або дигитайзерів, тобто пристроїв для введення графічних зображень безпосередньо до комп'ютера за допомогою плоского ручного планшета й спеціального пера. До спеціальних засобів відносять приводи CD-ROM, TV-тюнери, графічні акселератори, звукові плати й акустичні системи [9].

Окрім того, до мультимедійних засобів, що можуть бути використані в процесі навчання лінгвістики тексту, належать інтерактивна дошка, мультимедійний проектор, лептоп або нетбук, мультимедійний програвач, смартфони та комунікатори тощо [4].

Так, «застосування мультимедійного проектора дозволяє демонструвати мультимедійні презентації, навчальний відеоматеріал, таблиці та схеми, а також мультимедійні ігри професійної спрямованості. Поєднання графіки, анімації, фото, відео та звуку в інтерактивному режимі навчання, активізує роботу всіх сенсорних каналів студента та створює інтегроване інформаційне середовище» [4, с. 116], у якому відкриваються нові можливості для навчання лінгвістики тексту.

Серед мультимедійних засобів чільне місце займає електронний підручник, який спрощує роботу викладача даючи йому можливість тестувати й діагностувати студентів, відстежувати динаміку навчання й розвитку їхніх практичних умінь і навичок. Застосування електронних навчальних посібників у процесі навчання лінгвістики тексту студентів-філологів сприяє підвищенню інтересу до предмета, за рахунок новизни і незвичайності такої форми роботи, урізноманітнює викладання дисципліни за формою; ефективно впливає на вирішення проблеми наочності навчання; вирішує проблему індивідуалізації навчального процесу, оскільки засвоєння навчального матеріалу відбувається в індивідуальному темпі, із залученням різнорівневих завдань; «формує позитивні навчальні мотиви» [10, с. 24].

Використання комп'ютера, електронного підручника та інших сучасних мультимедіа як найдосяжніших інформаційних засобів (поряд із книгою, телевізором, відеомagnetофоном) у процесі навчання лінгвістики тексту ефективно впливає на формування пізнавальної активності студентів, їхніх текстотворчих умінь і навичок, професійних здібностей (за допомогою комп'ютера можна створювати

й редагувати тексти, складати навчальні програми тощо). «Комп'ютер хоча і є об'єктом, що належить до технічного середовища, але дуже вдало входить у синтез із традиційним, природним середовищем існування, гармонійно доповнює його і значно розширює можливості для інтенсивного, емоційно активного входження людини у світ самостійної творчості» [11, с. 2].

Упровадження Інтернет-технологій, які також є невід'ємною складовою мультимедійних технологій, надає додаткові можливості пошуку матеріалів для розширення світогляду студентів-філологів і їхніх соціокультурних знань.

Сучасні дослідники дійшли висновку, що використання мультимедійних засобів у процесі навчання студентів дає можливість істотно підвищити показники змістового розуміння й запам'ятовування запропонованого матеріалу. Серед причин, переважно, вказують можливість синкретичного навчання (одночасно зорового й слухового сприйняття матеріалу), активну участь в управлінні поданням матеріалу, легке повернення до тих розділів, які потребують додаткового аналізу [1].

«Мультимедійні продукти і послуги Інтернету надають широкі можливості для підвищення ефективності процесу навчання не тільки тому, що вони забезпечують одночасне використання кількох каналів сприйняття в процесі навчання, за рахунок чого досягається інтеграція інформації, що подається кількома органами чуття. Вони надають змогу імітації складних реальних ситуацій і експериментів; дозволяють візуалізувати абстрактну інформацію за рахунок динамічного представлення процесів. Фактично ми маємо справу з принципом наочності в навчанні, який було розроблено давно, але він потребує подальшого наукового розвитку в нових умовах використання мультимедійних технологій у навчанні» [1, с. 29].

З огляду на вищезазначене, процес навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей потребує наявності мультимедійних засобів, програмного забезпечення та прямого доступу до освітніх сайтів Інтернету.

Однак, недостатнє фінансування галузі освіти в останні роки спричинило проблему «морального й фізичного зношення» технічних засобів навчання. Вищим навчальним закладам із застарілим технічним обладнанням стає дедалі складніше утримувати талановиту молодь і конкурувати на ринку освітніх послуг.

Концепцією створення та впровадження в навчальний процес сучасних технічних засобів визначено такі основні цілі й завдання:

- забезпечити навчальні заклади сучасними ТЗН, які відповідають національним і міжнародним стандартам, та необхідною методичною документацією;
- розробити та впровадити науково обґрунтовані нормативи забезпечення навчальних закладів ТЗН;
- доповнити Бюджетний кодекс захищеною статтею щодо фінансування оснащення навчальних закладів засобами навчання, що буде сприяти створенню конкурентоспроможної на внутрішньому й зовнішньому ринках національної індустрії засобів навчання;
- розробити і впровадити нормативну базу щодо регулювання, розроблення, виробництва, доставки й обслуговування ТЗН у навчальних закладах, а також стимулює розвиток ринку програмного забезпечення для дистанційних форм навчання й інтерактивних ТЗН.

Проте, технічні засоби навчання в сучасних ВНЗ не завжди відповідають змісту й завданням освіти; вимогам безпечності використання в умовах навчального процесу; пізнавальним, віковим і фізіологічним можливостям суб'єктів навчання; експлуатаційній надійності, простоті, зручності, продуктивності й мобільності застосування; сучасним психолого-педагогічним, санітарно-гігієнічним і нормативним вимогам державних стандартів освіти; активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, їх індивідуальним особливостям та інтересам тощо.

Критичний стан забезпеченості навчальних закладів сучасними ТЗН може мати такі наслідки:

- неможливість якісного виконання навчальних планів і програм;
- зниження конкурентоспроможності випускників навчальних закладів на ринку праці;
- перешкоди на шляху інтеграції української освіти до європейського і світового освітніх просторів.

Висновки. Таким чином, технічні засоби навчання, які використовують у ВНЗ, одна з головних і обов'язкових умов якісної освіти. Майбутній педагог повинен не лише мати знання в галузі нових інформаційних технологій, але й бути фахівцем із їх застосування у своїй професійній діяльності.

Сучасні засоби повинні відповідати цілям, змісту й технологіям навчання і виховання, що передбачені стандартами освіти; психолого-педагогічному і науково-технічному рівню розвитку суспільства тощо.

На сьогодні процес навчання лінгвістики тексту може бути забезпечений низкою технічних засобів, які мають різні характеристики, різну ефективність впливу на аудиторію, різні методики застосування. Серед них варто відзначити такі, як: комп'ютер, інтерактивна дошка, мультимедійний проектор, леп-топ або нетбук, мультимедійний програвач, смартфони та комунікатори тощо.

Перспективи наступних розвідок вбачаємо в подальшому дослідженні методики навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей.

Література:

1. Безцінна Ж. П. Застосування мультимедійних засобів для оптимізації самостійної роботи студентів у процесі навчання іноземної мови в немовному ВНЗ [Електронний ресурс] / Ж. П. Безцінна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – Х., 2010. – Випуск 16. – С. 27–33. – Режим доступу : <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/135.pdf>
2. Георгіаді О. А. Особливості навчання майбутніх учителів-філологів із застосуванням сучасних медіа-освітніх технологій / О. А. Георгіаді // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия : Проблемы педагогики средней и высшей школы. – 2013. – Т. 26 (65). – № 2. – С. 140–150.
3. Інформаційно-комунікаційні технології – пріоритетний напрямок розвитку педагогічної освіти (Урядовий портал) [Електронний ресурс] / Прес-служба Міністерства освіти і науки, молоді та спорту. – 2011. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=244341480
4. Карпова О. О. Застосування мультимедійних засобів у процесі навчання іноземної мови в економічному ВНЗ [Електронний ресурс] / О. О. Карпова. – Режим доступу : [file:///C:/Users/user/Downloads/326-1322-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/326-1322-1-PB%20(3).pdf)
5. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2005. – 133 с.
6. Копил Г. О. Дидактична роль технічних засобів навчання у формуванні професійних компетенцій майбутніх фахівців з міжнародної економіки при вивченні іноземних мов / Г. О. Копил // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія : Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – № 3(27). – Ч. 1. – С. 151–156.
7. Краснова Г.А. Технологии создания электронных средств / Г. А. Краснова, М. И. Беляев, А. В. Соловов. – М. : МГИУ, 2001. – 224 с.
8. Нікітін О. О. Технічні засоби навчання. Конспект лекцій [Електронний ресурс] / О. О. Нікітін. – Хмельницький : ХНУ, 2011. – Режим доступу : <http://vkjournal.ru/doc/95032>.
9. Савельев А. Инновационное высшее образование / А. Савельев // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 43–45.
10. Старцева Н. А. Применение электронных пособий на уроках математики / Н. А. Старцева // Информационные технологии в образовании : сб. научно-методических материалов. – Новосибирск : НГУ, 2004. – С. 23–26.
11. Стрілець С. І. Технічне оснащення в сучасній вищій школі (електронні засоби навчання) [Електронний ресурс] / С. І. Стрілець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2013. – Вип. 108. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_1_108_8.pdf

УДК 372.881.161.2'367.

Столяр З. В.

ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

У статті зроблено спробу визначити методичні основи організації навчально-виховного процесу вивчення синтаксису української мови на філологічних спеціальностях ВНЗ в умовах компетентнісної освіти; охарактеризовано основні форми, принципи й методи навчання, що забезпечують формування комунікативної компетентності у студентів-філологів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, форми організації навчання, принципи й методи навчання.

В статье сделана попытка определить методические основы организации учебно-воспитательного процесса изучения синтаксиса украинского языка на филологических специальностях ВУЗа в условиях компетентностной образования; охарактеризованы основные формы, принципы и методы обучения, обеспечивающие формирование коммуникативной компетентности у студентов-филологов.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетентность, формы организации обучения, принципы и методы обучения.

In the article an attempt is made to define the methodological principles of the organization of the educational process of learning the syntax of the Ukrainian language at the philological specialties of the university in terms of competency-based education; characterized the main form, the principles and methods of teaching, providing the formation of communicative competence of students-philologists.

Key words: competence approach, communicative competence, forms of training, principles and methods of teaching.

Перед сучасною лінгвістичною освітою постає завдання не лише давати суб'єктам навчальної діяльності теоретичні відомості про мову як унікальну багаторівневу систему, а навчити молодь критично сприймати пропоновану інформацію, використовувати мову як засіб комунікації й вираження власної думки. Тому виникла потреба зміщення акцентів у системі лінгвістичної освіти, упровадження новітніх освітніх технологій у практику ВНЗ, компетентнісної особистісно орієнтованої освіти. Це й зумовлює визначення відповідних підходів до навчання української мови, а отже – вибір дидактичних основ формування особистості компетентного студента-філолога, оптимальних методів, прийомів, принципів і засобів удосконалення комунікативної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури під час фахової підготовки, зокрема у процесі вивчення курсу «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис».

Аналізуючи специфіку компетентнісного підходу в сучасній освіті, І. Д. Бех наголошує на тому, що цей підхід став відповіддю на актуальні потреби суспільства, зокрема ринку праці. Концептуальними засадами компетентнісного підходу науковець визначає досвідченість суб'єкта навчання діяти в певній життєвій ситуації, трансформацію його навчальних здобутків, здібностей (знань, умінь) у відповідні компетентності. Саме досвідченість як основу компетентнісної освіти І. Д. Бех протиставляє обізнаності й поінформованості суб'єкта в певній галузі [3].

Над розв'язанням питання реалізації інноваційних підходів до професійної підготовки особистості, розробкою нових стандартів компетентнісно орієнтованої освіти працюють Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, А. М. Фасоля та ін.; різні аспекти впровадження нової освітньої парадигми в практику навчання української мови досліджують М. І. Пентилюк (компетентнісний підхід до формування мовної особистості), І. М. Хом'як (формування правописної компетентності в учнів основної школи), Н. Б. Голуб (питання технології навчання риторики майбутніх учителів), Т. В. Симоненко (мовнокомунікативний аспект становлення вчителя-словесника), Н. М. Остапенко (формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів), О. А. Копусь (методичні засади формування фахової компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури) та ін.

Мета статті – охарактеризувати ключові принципи, методи й форми організації навчання у ВНЗ, що найкращим чином сприяють формуванню особистості висококваліфікованого філолога в умовах компетентнісної освіти.

Формування комунікативної компетентності у студентів філологічних спеціальностей вимагає створення відповідної технології навчання. Педагогічна технологія, на думку О. І. Пометуна та Л. В. Пироженко, – це конструювання й оцінювання освітніх процесів шляхом урахування часових, людських та

інших ресурсів для досягнення ефективності освіти. Вона реалізується поетапно: спершу відбувається планування результатів, згодом – активізація мотивації студентів до опанування навчального матеріалу, педагогічна взаємодія шляхом застосування засобів навчання; завершальним етапом є контроль засвоєння одержаних знань. Кожен із цих етапів супроводжує корекція [15, с. 17]. Технології навчання, що визначені як «побудовані на діагностичній основі чітко контрольовані й кориговані моделі навчання, зорієнтовані на досягнення гарантованого кінцевого результату» [14, с. 40], були об'єктом аналізу вчених-методистів, зокрема О. М. Пехоти, С. О. Сисоевої, О. І. Пометун та ін. Значний внесок у дослідження шляхів і засобів досягнення результату впровадження навчальних технологій зробили провідні вітчизняні дидакти С. Чавдаров, О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, М. І. Пентиліук та ін.

Вагомість питання технологій навчання зумовлена потребою досягнення оптимальної результативності навчання шляхом створення дієвої методичної системи (системи методів, прийомів, засобів навчання), що забезпечить цей процес. Тому під поняттям «педагогічна технологія (технологія навчання)» розуміють систему навчальних, методичних, програмних і технічних засобів, що модерують навчально-виховний процес. За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм навчання [6, с. 43].

У процесі становлення технологій навчання (традиційного, розвивального, модульного, особистісно орієнтованого, проблемного, інтерактивного тощо) важливу роль відіграють принципи, що лежать у їх основі. Питання принципів навчання вперше було порушено у «Великій дидактиці» Я. А. Коменського. Вони були об'єктом дослідження Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Й. Ф. Гербарта, К. Д. Ушинського та ін. Варто сказати, що процес навчання української мови послуговується загальнодидактичними й лінгводидактичними принципами. Загальнодидактичні принципи навчання – це положення, що виражають залежність між цілями підготовки майбутніх випускників вишів і закономірностями, що спрямовують практику навчання у ВНЗ [12, с. 44]. Принципи, методи й форми навчання, як зазначає Н. М. Остапенко, є взаємопов'язаними і взаємозумовленими лінгводидактичними категоріями. На її думку, принципи – це «основні положення, що визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи» [11, с. 11]. Науковці визначають їх також як правила, згідно з якими відбувається процес викладання всіх дисциплін; це вихідні положення, на яких ґрунтується зміст занять, застосування методів, прийомів і засобів навчання [13, с. 56].

До традиційних загальнодидактичних принципів науковці відносять наступність, перспективність, науковість, послідовність, доступність, зв'язок теорії з практикою, систематичність, народність, емоційність та ін. Нова парадигма освіти, що сповідує ідею виховання загальнорозвиненої особистості зі сформованою картиною світу, зумовила виникнення сучасних принципів, якими є гуманізація й гуманітаризація навчального процесу, розвивальний характер навчання, його індивідуалізація, диференціація, оптимізація, співтворчість і співробітництво тощо. Урахування ж закономірностей мовленнєвої діяльності студентів спричинило виокремлення лінгводидактичних принципів, використання яких у навчально-виховному процесі дає змогу реалізовувати його мовленнєвотворчий характер, організовувати процес формування комунікативної компетентності у студентів оптимальним чином. Серед таких принципів: взаємозалежність мови і мислення, усного і писемного мовлення; екстралінгвістичний, нормативно-стилістичний, історичний і т. ін. [Там само, с. 56].

Поділяючи думки сучасних лінгводидактів, вважаємо, що на часі обґрунтування й запровадження в практику мовної освіти принципу відповідності мовного матеріалу виду мовленнєвої діяльності, оскільки специфіка використання мовних засобів великою мірою визначається їхнім цільовим призначенням і метою обслуговування ними конкретного виду мовленнєвої діяльності. Наприклад, усне мовлення й аудіювання (слухання, сприймання) як вид мовленнєвої діяльності притаманні переважно розмовно-побутовому стилеві, а також частково публіцистичному. Особливостями мовних засобів (з погляду синтаксичного матеріалу), що обслуговують таке мовлення, є насиченість неповними реченнями (зокрема ситуативними), обірваними фразами, вигуками; використання вокативних односкладних речень, що зумовлено діалогічністю мовленнєвих ситуацій, спрямуванням на реакцію мовця, бажанням лаконічно й точно передати не лише основний зміст інформації, а й емоції та почуття. Що ж стосується писання й читання, то вони притаманні більшою мірою офіційно-діловому, науковому й художньому стилям, а тому послуговуються специфічними мовними засобами, що співвідносяться з інтенціями (від лат. *intentio* – спрямованість, прагнення) мовця і вимагають наявності відповідних навичок [16].

З-поміж виокремлених у методиці принципів навчання актуальними з погляду формування комунікативної компетентності вважаємо:

1) загальнодидактичні принципи: науковості; перспективності; наступності; доступності; зв'язку теорії з практикою; народності; гуманізації, гуманітаризації й індивідуалізації навчання; взаємозалежності мови, мовлення й мислення.

2) специфічні принципи: взаємозалежності усного й писемного мовлення; практичної мовленнєвої спрямованості навчання; відповідності мовного матеріалу виду мовленнєвої діяльності; вивчення мовних одиниць на основі текстоцентричного підходу; урахування особистих можливостей студента.

Переконані, що саме ці принципи навчання створюють сприятливі умови для задоволення освітніх і особистісних потреб кожного учасника навчально-виховного процесу, є засобом реалізації індивідуального творчого потенціалу майбутніх філологів, підґрунтям ефективного формування комунікативної компетентності у студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення синтаксичного матеріалу.

Ефективність навчання у виші залежить від того, яким чином студенти включені в освітній процес. В. Ф. Дороз наголошує на тому, що організаційними формами навчання у ВНЗ є навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи. Своєю чергою до навчальних занять услід за провідними вітчизняними дидактами науковець відносить лекцію, лабораторне, практичне, індивідуальне заняття, консультацію [7, с. 54]

Г. С. Ващенко лекцію вважає пасивним методом навчання, який надає студентам готову суму знань. Цей метод дидакти розглядають як найбільш економний спосіб передачі й засвоєння інформації, оскільки він дає змогу лекторові враховувати специфіку аудиторії, поруч із вербальними засоби спілкування використовувати невербальні, вносити відповідні корективи зважаючи на рівень підготовленості реципієнтів і реакцію на повідомлюване. Всупереч тому, що під час лекції студенти отримують готові знання, саме цей метод навчання впродовж століть лишається основною й найбільш інформативною формою подачі інформації [5]

В. М. Нагаєв розглядає лекцію як основну форму проведення навчальних занять у вищому навчальному закладі, але наголошує на тому, що не варто розглядати її як засіб передачі інформації від активного суб'єкта (викладача) до пасивного об'єкта (студента). Науковець вважає, що лекція – це передусім засіб обміну думками, ведення дискусії, це форма управління навчально-творчою діяльністю студента [9, с. 59]. Варто зауважити, що А. М. Алексюк також лекцію характеризує не як монолог, а діалог, який передбачає взаємодію студентів із викладачем; саме під час такого діалогу можлива активізація пізнавальної діяльності студентів на основі принципу проблемності [1, с. 460].

Основними функціями лекції, на думку дослідників (зокрема О. Г. Мороза, Л. В. Артемової), є методична, виховна, інформаційна, розвивальна, спрямовальна, організаційна. З-поміж зазначених функцій варто виокремити розвивальну, оскільки лекція сприяє набуттю досвіду репродуктивної діяльності (вдтворення здобутої інформації).

Традиційно роботу над формуванням комунікативної компетентності викладачі планують лише під час практичних занять. Гадаємо, що її варто також планувати й у процесі проведення лекційних. Перебіг лекційних занять із синтаксису варто супроводжувати пропозиціями студентам дати власні визначення поняттям, які було використано під час повідомлення інформації, наприклад: «Як би ви означили поняття «синтаксис»?», «До пропонованих визначень поняття «надфразна єдність» додайте власне», «Як іще можна тлумачити поняття «період»?» тощо. Результативним, на нашу думку, є також застосування мозкового штурму з метою складання плану до пропонованої теми лекційного заняття, у процесі чого студенти пропонують власні варіанти запитань для розгляду й після обґрунтованого обговорення спільно укладають план.

Активність студентів під час лекційного заняття можна збільшити, залучивши самостійну роботу. Зокрема варто запропонувати майбутнім філологам зібрати інформацію (залучивши наукові джерела), що висвітлює одне питання (чи кілька) з плану лекції, яке не було розглянуто в аудиторний час. Наступне заняття можна розпочати з реферативного повідомлення зібраних відомостей. Таку роботу можна варіювати – індивідуальну, парну, групову. Схожу мету має й лекція-конференція, методика проведення якої передбачає надання студентам заздалегідь проблемних питань, що потребують розгляду упродовж заняття. Під час такого заняття лектор є лише модератором активної діяльності студентів, які підготували інформацію відповідно до плану лекції (надає слово доповідачам, встановлює логічні зв'язки між інформаційними блоками, допомагає підбити підсумки діяльності групи/груп). Крім того, ефективними виявилися завдання на створення запитальника до теми лекції (пропедевтичного й контрольного, перший із яких вміщує запитання, що, на думку студентів-філологів, варто розглянути у процесі заняття, чи запитання, які виникатимуть під час висвітлення теми, а другий – складається із запитань, що допомагають закріпити здобуті відомості з синтаксису).

Ефективне також завдання на створення списку літератури до конкретної теми лекційного заняття. Таким чином ми залучаємо пошукові й дослідницькі здібності студентів, даємо їм змогу відчувати себе рівноправними учасниками навчального процесу.

Сприятливою формою навчального заняття, під час якого можна досягнути максимальної результативності формування професійно-комунікативних умінь і навичок у студентів-філологів, є практичне заняття. Саме ця форма дає змогу викладачеві організувати детальне закріплення теоретичних поло-

жень навчальної дисципліни, а також шляхом виконання відповідних завдань виробити необхідні вміння й навички їх практичного застосування.

Проведення практичних занять є формою втілення мети й пріоритетних завдань лінгвістичної підготовки словесників. М. М. Починкова їх називає основною формою навчання української мови, бо «дидактичний потенціал практичних занять полягає в організації різноманітної діяльності студентів, використанні методів і прийомів, що сприяють актуалізації знань студентів», а також їх накопиченню; здійснюється дослідницько-пошукова діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу, словникова робота [12, с. 82].

Функціями практичних занять, на думку Т. В. Симоненко, є поточний контроль результатів самостійної роботи студентів, оволодіння навичками виступів з усними доповідями, обґрунтування власних позицій щодо пропонованої теми, реалізація компетентнісного підходу до навчання. Саме під час практичних занять студенти мають змогу активно й свідомо здобувати знання, необхідні в майбутній педагогічній діяльності, самостійно й за допомогою роботи в колективі формувати й удосконалювати власну компетентність.

Не поступається практичному заняттю за своєю ефективністю й семінарське заняття, оскільки передбачає залучення дослідницьких умінь студентів. Семінарське заняття є такою формою навчального заняття, під час якого відбувається дискусія за попередньо визначеними темами, на які заздалегідь студенти готують доповіді (виступи), виголошують їх, активно обговорюють порушені питання (як власні, так і партнерів дискусії), аргументують і відстоюють власну позицію [9].

Важливим засобом формування комунікативної компетентності як обов'язкового структурного елемента фахового становлення майбутнього філолога є ефективна організація самостійної роботи студентів. Як зазначає Л. В. Артемова, самостійну роботу під час практичного й семінарського заняття студенти здійснюють через усний чи письмовий виклад своєї думки відповідно до визначеної проблеми, доповнення інформації, яку надав викладач, власними міркуваннями чи відомостями з довідкової літератури, доповнення повідомлення іншого студента групи, через бліц-опитування, тестування, анкетування, написання й захист рефератів і т. ін. [2, с. 203].

Щодо методів, які найефективніше сприяють формування комунікативної компетентності у студентів-філологів, то варто виокремити бесіду й дискусію, переваги яких у тому, що студенти мають змогу висловити власну думку з приводу виучуваної теми, аргументувати свою позицію. Саме метод бесіди серед усіх словесних найефективніше сприяє самовдосконаленню особистості, виробленню вмінь логічно структурувати мовлення й обґрунтовувати особистий підхід до аналізованої проблематики; активізує дослідницьку й мисленнєво-мовленнєву діяльність. Цей метод передбачає діалогічність педагогічної взаємодії, дає змогу виявити рівень підготовки студентів до сприйняття нової інформації, а також її розуміння.

Використання методу бесіди вимагає ретельної підготовки, зокрема чіткого визначення мети цього виду діяльності, продумування системи запитань, що відповідають віковим особливостям і рівневі фахової підготовки реципієнтів; спілкування повинно бути невимушеним, доброзичливим, динамічним і демократичним (передбачати варіативність точок зору). А метод дискусії передбачає організацію спільної мовної діяльності учасників навчального процесу (студентів і викладача) з метою результативного розв'язання конкретної проблеми [15, с. 141].

Формувати професійні вміння й навички успішної комунікації у студентів-філологів покликаний також метод проєктів. Це сукупність навчально-пізнавальних дій, що ґрунтуються на попередньо набутих знаннях і вміннях аналізувати, синтезувати інформацію, самостійно працювати з інформаційними джерелами й безпосереднім матеріалом дослідження. Оскільки робота студентів за цим методом базується на принципі зв'язку теорії з практикою, то вважаємо, що він сприяє результативній підготовці майбутніх словесників до педагогічної діяльності та суспільної комунікації. Педагогічне проєктування Н. М. Остапенко розглядає як складну багатоступінчасту діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які сприяють наближенню розробки передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків [10].

Використання цього методу спрямоване на розвиток самостійності, самоконтролю, самооцінки майбутніх філологів, бо специфіка організації навчально-виховного процесу із застосуванням активних методів навчання, до яких віднесено моделювання педагогічних ситуацій (частини заняття, уроку, засідання гуртка тощо), передбачає створення умов, у яких студенти повинні будуть професійно реагувати й розв'язувати педагогічні завдання різних рівнів складності. Ці умови максимально наближено репрезентують майбутню професійну діяльність студентів-філологів.

О. А. Кучерук вважає, що серед недоліків цього методу слід виокремити довготривалість розроблення деяких проєктів, труднощі об'єктивного оцінювання діяльності окремих учасників за умов виконання проєкту великими й малими групами, недостатнє методичне забезпечення його впровадження [8, с. 125–126]. Ми ж переконані, що виконання проєктів стимулює пізнавальну діяльність студентів.

Підвищенню рівня фахової підготовки студентів-філологів сприяє використання тезаурусного методу, що полягає в роботі з лексичним матеріалом дидактичного дискурсу (дидактичний дискурс – це

міжсуб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу (студентів і викладачів) з метою досягнення цілей навчання), зокрема з'ясування його значення шляхом опрацювання словників (тлумачного, лінгвістичних термінів, слів іншомовного походження тощо) та ведення власних коротких словників лінгвістичних (синтаксичних) термінів.

Серед методів навчання мови, які ефективно сприяють формуванню активних і свідомих суб'єктів навчання, виокремлюємо спостереження мовних явищ і фактів, що знаходило досить широке застосування в навчальній практиці ще в 20-их роках ХХ ст. Основоположником цього методу навчання як єдино можливого, зокрема в шкільній лінгводидактиці, вважають О. М. Пешковського, який пропонував навчальний матеріал не супроводжувати коментарями вчителя, а дати можливість учням усі розумові операції здійснювати самостійно. Вихованці мають змогу робити висновки шляхом аналізу спеціально дібраних текстів і вичленовування в них мовних одиниць і явищ. Таку позицію згодом піддав критиці Л. А. Булаховський, який наполягав на тому, що потребу вироблення навичок практичного застосування знань слід досягати різними способами і не перетворювати спостереження в універсальний метод навчання мови. На думку О. М. Біляєва, метод спостереження над мовними явищами покликаний формувати вміння виявляти ознаки мовних явищ та усвідомлено їх аналізувати. Він дає змогу студентові самостійно виявити певні мовні факти, зв'язок між ними і сформулювати власні висновки на основі спостереження [4].

Засвоєння мовних і мовленнєвих норм відбувається в процесі комунікативної діяльності, спілкування, що є суспільною необхідністю людства, саме тому основним засобом розвитку мовленнєвої культури у студентів-філологів вважаємо систему комунікативно спрямованих навчально-тренувальних вправ. У ході підготовки завдань до вивчення будь-якої теми слід звертати увагу на те, щоб вони були спрямовані на розвиток усіх видів зовнішнього мовлення (підготовленого, що передбачає продумування висловлювання наперед; непідготовленого, специфіка якого полягає у створенні комунікативних одиниць безпосередньо під час розв'язання поставлених завдань; підготовленого мовлення, під час реалізації якого з'являються нові думки), а тому ефективними вважаємо вправи, що стимулюють мисленнєво-мовленнєву діяльність під час реалізації кожного з наведених видів: завдання на створення текстів різних видів і стилів із відведенням певного часу і спонтанно; вправи, що стимулюють до ведення діалогів у процесі реалізації підготовленого висловлювання.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1988. – 558 с.
2. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів... / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
3. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / Бех Іван Дмитрович. – Режим доступу : <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
4. Біляєв О. Спостереження над мовою як метод навчання [Електронний ресурс] / Олександр Біляєв // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 3. – С. 2–6. – Режим доступу : <http://www.ukr-in-school.edu-ua.net/id/85>
5. Ващенко Г. Загальні методи навчання : Підручник для педагогів / Г. Ващенко. – К., 1997. – 415 с.
6. Глоссарий терминов по технологии образования. – Париж, ЮНЕСКО, 1986.
7. Дороз В. Ф. Методика викладання у вищій школі : Навч. посіб. / В. Ф. Дороз – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 176 с.
8. Кучерук О. А. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі : Словник-довідник / Оксана Кучерук. – Житомир : Вид-во «Рута», 2010. – 186 с.
9. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : Навч. посібник / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
10. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі лінгводидактики вищої школи) [Електронний ресурс] / Наталія Остапенко // Українська мова і література в школі. – Київ, 2004. – № 6. – С. 41 – Режим доступу : <http://www.ukr-in-school.edu-ua.net/id/209>
11. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Н. М. Остапенко. – Київ, 2010. – 40 с.
12. Починкова М. М. Лінгводидактичні умови застосування дистанційного курсу з практикуму української мови у навчанні майбутніх учителів початкових класів : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / М. М. Починкова. – Херсон, 2011. – 246 с.
13. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : Посібник для студентів пед. університетів та інститутів / Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с.
14. Руденко В. Роль інтерактивних технологій навчання у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх філологів [Електронний ресурс] / Вікторія Руденко // Українська мова і література в школі. – № 3. – 2010. – С. 40–44. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Umlsh/2010_3/Rudenko.pdf
15. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf.
16. Федчик В. А. Компоненти комунікативного змісту навчання української мови [Електронний ресурс] / В. А. Федчик. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Philologia/30163.doc.htm

УДК 378.016-054.62:811.161.1'243

Тепла О. М.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА»

У статті висвітлено сутність і зміст інтерактивних методів навчання української мови як іноземної, визначено дидактичні умови їх використання. Охарактеризовано принципи й особливості методики співробітництва. Розкрито важливість методів проекту, кейс-стаді, форуму у формуванні комунікативних умінь і навичок студентів.

Ключові слова: інтерактивні методи, метод проектів, кейс-стаді.

В статье освещены сущность и содержание интерактивных методов обучения украинскому языку как иностранному, определены дидактические условия их использования. Охарактеризованы принципы и особенности методики сотрудничества. Раскрыто важность методов проекта, кейс-стади, форума в формировании коммуникативных умений и навыков студентов.

Ключевые слова: интерактивные методы, метод проектов, кейс-стади.

The article deals us with the nature and content of interactive methods of teaching Ukrainian as a foreign language, didactic conditions of its using are defined. The principles of cooperation methods are characterized. The importance of project method, case study, forum method in the development of communicative skills of students are revealed.

Keywords: interactive methods, project methods, case study, forum method.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена процесами реформування національної системи освіти України, які передбачають оновлення педагогічних технологій. Сучасний навчальний заклад повинен забезпечувати розвиток комунікативних, творчих і професійних компетенцій особистості студента. У зв'язку з цим перед викладачами іноземної мови, у тому числі української як іноземної, гостро постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення мови, підвищення їхньої мотивації до навчання. Пріоритетним напрямом у вивченні української мови іноземними студентами є формування комунікативної компетенції для того, щоб майбутній фахівець зміг використовувати мову для самостійного отримання й розширення своїх знань і досвіду. Однією з можливостей вирішення означеної проблеми є впровадження інтерактивних методів навчання як складової сучасних інноваційних технологій, у яких закладено розвивальний потенціал: здатність формувати у студентів критичне мислення, збагачувати, вдосконалювати як загальну культуру спілкування, так і культуру професійного мовлення.

Методика навчання української мови як іноземної має свою історію і своїх дослідників, серед яких вітчизняні вчені: Л. Антонів, І. Кочан, З. Мацюк, Д. Мазурик, Л. Паламар, Л. Селіверстова, Б. Сокіл, Н. Станкевич. Науковці зазначають, що методика навчання української мови як іноземної ґрунтується на загальних засадах навчання української мови, однак характеризується певними особливостями.

Мета статті – висвітлити сутність і зміст інтерактивних методів навчання української мови як іноземної, визначити дидактичні умови їх використання.

Безперечно, реалізація комунікативного підходу у вивченні мови найкраще виявляється у застосуванні активних методів навчання, які володіють умовами для активності суб'єктів спільної діяльності навчання [2, с. 20]. Навчання мови на сучасному етапі неможливе без дидактичної функції викладача, яка полягає у формуванні навичок студентів самостійно отримувати знання, мислити й діяти. Досягнення цих результатів можливе у процесі використання інтерактивних методів навчання.

Термін «інтерактивний» увів у 1975 р. німецький дослідник Ганц Фрінц. Лінгвістичне тлумачення цього поняття, подане в іншомовних словниках, свідчить, що «inter» – це взаємо-, «act» – діяти, отже, це здатність до взаємодії, співпраці, діалогу. Інтерактивними є методи, завдяки яким студент виконує в процесі навчання активну роль. Навчальний процес здійснюється шляхом постійної, активної взаємодії всіх студентів.

Отже, інтерактивне навчання – це передусім діалогове навчання, сутність якого полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії суб'єктів навчання. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці). У системі інтерактивного навчання виділяють такі основні принципи методики співробітництва: 1) позитивна взаємозалежність – група досягає успіху за умови гарного виконання завдань кожним студентом; 2) індивідуальна відповідальність – працюючи в групі, кожен студент виконує своє завдання, відмінне від інших; 3) рівнозначна участь – кожному студентові надається однаковий за обсягом час для ведення бесіди або завершення завдання; 4) одночасна взаємодія – коли всі студенти залучені до роботи [3, с. 57].

Дослідники виокремлюють особливості, притаманні активним методам навчання, зокрема: примусова активізація мислення студента; постійна участь студента у навчальному процесі; самостійне ухвалення рішень; висока мотивація й емоційність студентів; постійна взаємодія студентів і викладача у процесі діалогічної і полілогічної форм організації навчального процесу [4].

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури занять, зокрема необхідними є такі елементи: мотивація; оголошення, представлення теми й очікуваних результатів; надання необхідної інформації для вирішення завдань; інтерактивна вправа; підведення підсумків, оцінювання результатів занять.

Важливо зауважити, що невиконання вимог щодо реалізації інтерактивних методів навчання може знизити їх ефективність. З огляду на це на вступному занятті викладач повинен пояснити студентам, що таке інтерактивне навчання, довести до їх відома правила роботи в групах, наприклад: Кожна думка важлива. Не бійся висловитися! Ми всі – партнери! Обговорюємо сказане, а не людину!

Варто пам'ятати, що інтерактивні методики – не самоціль. Потрібно постійно контролювати процес досягнення поставлених завдань, у випадку невдачі переглядати стратегію і тактику роботи, шукати й виправляти недоліки. Заняття не повинно бути перевантажене інтерактивною роботою, як показує практика, оптимальним є використання не більше ніж 1-2 методів [1, с. 34].

Особливе місце серед інтерактивних методик посідає проектний метод як особистісно-орієнтована педагогічна технологія. У вивченні іноземної мови метод проектів є комплексним видом навчальної діяльності, оскільки поєднує різні види іншомовного спілкування для вирішення конкретних дослідницьких, інформаційних, проблемних та інших завдань.

Під час виконання проектної роботи студенти «занурюються» в конкретну проблему, вирішення якої потребує самостійного оволодіння окремими аспектами досліджуваної мови й культури – певними мовними засобами, комунікативними вміннями, лінгвокультурними відомостями, стратегіями усного й писемного спілкування. Створення кінцевого продукту проекту забезпечує інтеграцію всіх аспектів оволодіння мовою і культурою для вирішення поставленого завдання [5, с. 98].

Надзвичайно ефективним є такий вид роботи, як метод кейс-стаді («вивчення ситуації»), відомий у вітчизняній освіті як кейс-метод або метод ситуацій (чи навчання на конкретних прикладах). Цей метод дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності майбутніх фахівців, сприяє розвитку винахідливості, вмінню аналізувати й вирішувати проблеми.

Мета методу кейс-стаді – створити на занятті таку ситуацію, щоб у студентів виникла необхідність ухвалювати рішення. Учасники навчального процесу мають визначити основні проблеми й виробити стратегії та рекомендації щодо подальших дій. Акцент робиться на самостійному навчанні на основі колективних зусиль. При цьому роль викладача зводиться до спостереження й управління дискусією в аудиторії.

Студент, який готується до обговорення кейсу в аудиторії, має вивчити факти, зробити з них висновки, обрати той чи інший план дій. Крім того, студент має бути готовим висловити свої думки іноземною мовою під час обговорення проблеми в аудиторії, відстояти свої погляди і, у разі необхідності, переглянути початкове рішення. При цьому потрібно усвідомлювати, що користь від кейсу можна отримати лише в тому випадку, якщо студент буде брати активну участь у дискусії.

Важливим у формуванні комунікативних умінь і навичок студентів є метод форуму – нетрадиційний спосіб організації процесу обговорення певної теми, під час якого учасники можуть висловлювати свою позицію без обмеження в часі за умови, що їм вдається утримувати увагу аудиторії.

Перевагами такої методики є стимулювання творчого мислення, створення неформального середовища навчання, розвиток умінь вирішення конфліктів.

Як засвідчили результати практичної роботи, після впровадження описаних методів студенти навчилися дискутувати, ухвалювати колективні рішення, якісно змінився рівень володіння основними мисленнєвими операціями – аналізом, синтезом, узагальненням, абстрагуванням. З огляду на це, можна дійти висновку, що інтерактивні методи дають змогу наблизити навчання до нового, особистісно-орієнтованого рівня.

Література:

1. Бицанта О. М. Підвищення ефективності навчально-виховного процесу з іноземних мов шляхом впровадження інноваційних технологій: методичний посібник / О. М. Бицанта. – Суми, 2012. – 51 с.
2. Бредите Ю. Современный подход к обучению русского языка как иностранного в высшей профессиональной школе / Ю. Бредите // Professinas studios: teoriја i praktika. – 2010. – №17. – С. 19–25.
3. Глушок Л. М. Застосування інтерактивних методів при викладанні англійської мови у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії / Л. М. Глушок // Педагогічний дискурс. – 2010. – Серпень. – С. 56–59.
4. Жук А. И Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Минск : АБЕРСЭВ, 2004. – 234 с.
5. Семёнкина И. А. Проектная методика в курсе иностранного языка неязыкового вуза / И. А. Семенкина // Міжвузівський науково-практичний семінар «Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах». – Х., 2013. – С. 97–99.

УДК 372.881.161.2:61

Туровська І. О.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлено питання компетентнісного підходу до навчання української мови студентів медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації, визначено роль культури мовлення у процесі становлення особистості фахівця-медика, з'ясовано, що сформованість мовленнєвої компетентності є запорукою успішної професійної діяльності медичного працівника.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, мовленнєва компетентність, культура мовлення.

В статье освещены вопросы компетентностного подхода к обучению украинского языка студентов медицинских учебных заведений I-II уровней аккредитации, определена роль культуры речи в процессе становления личности специалиста-медика, выяснено, что сформированность речевой компетентности является залогом успешной профессиональной деятельности медицинского работника.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, речевая компетентность, культура речи.

The article is devoted to the competency-based approach to learning the Ukrainian language students of medical educational institutions I-II levels of accreditation, the role of culture of speech in the process of becoming a person health practitioner, found that the readiness of speech competence is the key to a successful professional activity of medical workers.

Key words: competence approach, competence, language competence, culture of speech.

Активізація досліджень у галузі комунікативної лінгвістики, посилення ролі комунікації в суспільному житті особистості зумовлюють зміщення акцентів у підходах до навчального процесу в закладах освіти різних рівнів. Потреба порушення питання мовленнєвого розвитку медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації виникла внаслідок загальнодержавних змін у галузі освіти, висвітлених у нормативних документах Верховної Ради України, зокрема в Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті тощо.

Згідно з ухвалами відповідних установ, комісій, що працюють над вивченням питань розвитку медичної науки та реформування галузі охорони здоров'я, ключовим завданням закладів освіти, що готують фахівців-медиків, є забезпечення умов для розвитку особистості студента, зокрема його професійного мовлення. На важливості рівня культури мовлення наголошують Н. Бабич, І. Білодід, І. Вишованець, Н. Голуб, М. Зубков, Г. Кацавець, Г. Кисіль, М. Каган, А. Коваль, І. Кочан, П. Мовчан, Л. Паламар, О. Пономарів, В. Русанівський, О. Сербенська, Л. Струганець, І. Хом'як, С. Шевчук та інші. У своїх дослідженнях вони не лише обґрунтовують теоретичні аспекти аналізу питання мовленнєвого розвитку особистості, а й пропонують власні методики впровадження комунікативного підходу в практику навчання освітніх закладів різних рівнів.

Значним поштовхом до підвищення рівня володіння мовними й мовленнєвими вміннями й навичками студентів-нефілологів стало впровадження курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», який покликаний стимулювати майбутніх фахівців медичної галузі до ліквідації прогалин у навчанні української мови й сприяти виробленню необхідних для мовної освіти професійних компетентностей. Першим кроком до реформування галузі медицини є впровадження змін у освітній процес, результатом якого є сформована компетентна мовна особистість.

Над питанням формування мовленнєвої культури і мовної особистості студента-нефілолога працюють К. Климова, Т. Лобанова, І. Дроздова, В. Борисенко, В. Момот, Л. Вікторова; проблему мовленнєвої культури як складника професійної підготовки медиків розглядають І. Кахно, І. Черних, Г. Іванишин, О. Крсець, М. Лісовий та ін.

Жвавий інтерес до питання формування мовної особистості зумовлює наявність значної кількості дисертаційних досліджень, спрямованих на вивчення якості освітньої підготовки у закладах освіти, рівня забезпечення умов для вільного творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки. Натомість питання формування професійного мовлення у студентів медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації лишається практично не розв'язаним, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – охарактеризувати культуру мовлення як визначальну характеристику особистості фахівця-медика, обґрунтувати думку про те, що формування мовленнєвої компетентності студента медичного навчального закладу є вимогою сьогодення й основним завданням професійної освіти.

Науковці погоджуються в тому, що сьогодні основна мета вивчення мови – навчити кожного члена суспільства втілювати будь-яку важливу інформацію у відповідну мовну форму за допомогою доцільних мовних засобів. Знання мови – це насамперед знання свого фаху, рівень опанування професійною мовою, фаховою термінологією. Запорука успішного професійного становлення сучасного спеціаліста – уміння грамотно викласти свої думки, передати їх таким чином, щоб співрозмовник легко сприймав, розумів їх і відповідним чином реагував.

Як зазначає В. Михалюк, знання мови професії підвищує ефективність праці, продуктивність виробництва, допомагає краще орієнтуватись у безпосередніх ділових відносинах [4, с. 33]. Н. Костриця зауважує, що «фахове мовлення людини свідчить про її духовний, інтелектуальний розвиток, внутрішню культуру» [2, с. 32]. Професійна освіта молодшої людини, – говорить О. Уваркіна, – не може бути завершеною без сформованої культури мови, мистецтва мовлення, етики комунікативної поведінки, високих моральних якостей і гуманістичного світогляду [8, с. 29].

Від мистецтва мовного спілкування фахівця будь-якої галузі, зокрема медичної, суттєво залежать результати професійної діяльності. Зауважимо те, що особливою мірою це стосується лікувального процесу. Медична практика доводить, що висококваліфіковані спеціалісти-медики повинні володіти культурою мови й мовлення, тобто вміти правильно добирати мовностилістичні засоби і прийоми відповідно до умов і цілей спілкування, передаючи певний психокультурний контекст. Культура мовлення медичних працівників залежить від таких ознак: правильність (текст має відповідати правилам, граматичним, стилістичним, пунктуаційним, орфографічним, лексичним, орфоепічним нормам); змістовність (чітко й повне розкриття своєї думки); логічність (дотримання послідовності, встановлення правильного зв'язку між словами); багатство (уникати тавтологій); доречність (висловлювання повинно відповідати ситуації спілкування). Саме це і є основні характеристики культури мовлення професіонала-медика.

Ефективна професійна підготовка студентів-нефілологів передбачає врахування особливостей компетентісної освіти, розвитку комунікативної компетентності кожного учасника навчального процесу, оскільки, на думку М. Пентиліук, сучасним закладам освіти потрібне комунікативне спрямування навчального процесу, тобто така організація навчання мови, яка б забезпечувала активну мовленнєву діяльність, викликала бажання висловлюватися українською мовою, допомогла усвідомити, що мова – це засіб спілкування, який супроводжує людину впродовж усього життя [5, с. 5].

О. Савченко стверджує, що компетентісний підхід «ґрунтується на знаннях, вміннях і навичках, але не вичерпується ними. Компетентність є інтегрованим утворенням, яке охоплює особистісну здатність людини, її досвід. Це рівень готовності й уміння діяти» [6, с. 5].

У наукових джерелах використовують два терміни іншомовного походження – «компетенція» і «компетентність» (від лат. *competens* – належний, відповідний). Учені розмежовують їх (І. Барахович, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Дрогайцев, Н. Кузьміна, Н. Остапенко, М. Пентиліук, О. Савченко, Т. Симоненко та ін), стверджуючи, що «компетенція» і «компетентність» – взаємопов'язані та взаємозалежні поняття, але не тотожні, оскільки кожний із них має своє значення. Уважаємо таку думку раціональною. Зазначимо, що ці два терміни різні, і найбільш вдалим їх трактуваннями, на наш погляд, є такі: компетенція – стандартне, загальнонавчальне нормативне поняття, а компетентність – відповідність стандартам, вияв власних знань і вмінь; воно може стосуватися індивіда, оскільки акцентує увагу на здатності до дії, на дієвості застосування набутих знань і вмінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів.

З-поміж компетенцій, визначених у нормативних освітніх документах, особливе місце посідає мовна компетенція як інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Мовленнєва ж компетенція, формуючись на мовній, включає систему мовленнєвих умінь (здатність вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й письмові монологічні та діалогічні висловлювання), що слугуватимуть студентам у різних професійних і життєвих ситуаціях. Мовна і мовленнєва компетенції – нероздільні, адже уміння говорити (мовленнєва компетенція) базується на граматичних, лексичних і фонетичних знаннях і навичках – на мовній компетенції.

Компетентність, як зауважує Н. Голуб, – це особистісний результат навчальної діяльності, практичний досвід успішного використання відповідних знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях; індивідуальний досвід реалізації набутих компетенцій; показник спроможності реалізовувати нагромаджений багаж знань і вмінь з метою досягнення бажаного результату; дієвість застосування здобутих знань і вмінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів; досвід ефективної діяльності в межах певної компетенції [1].

До найважливіших умінь, що є основою мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця, Н. Тоцька відносить:

- уміння вести діалог, дотримуючи вимог мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях (у дружньому колі, у ситуації безпосереднього спілкування на зборах, ділових зустрічах);
- уміння створювати усні монологічні висловлення (виступати на засіданні з повідомленням, доповіддю; поділитися в колі знайомих побаченим, почутим, пережитим; висловити своє ставлення до обговорюваного питання, дати певні роз'яснення);
- уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлювання (теми, фактів, доказів головного і другорядного, логіки викладу), використання різних прийомів фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлення статистичних даних) залежно від комунікативного завдання (участь у дискусії, передача інформації іншому, використання її у своїй роботі);
- уміння створювати письмові тексти різних стилів і типів, різних жанрів;
- уміння користуватись різними видами читання. [7, с. 16]

Услід за М. Лісовим, гадаємо, що для формування мовленнєвої компетентності потрібно дотримуватись основних принципів, зокрема єдності розвитку мовлення і мислення, зв'язку усного й писемного мовлення, зв'язку практики формування професійного мислення з теорією мовознавчої науки, зв'язку формування професійного мовлення з вивченням гуманітарних дисциплін (культурології, загальної анатомії, медичної біології) [3, с. 81]. Саме це забезпечить гідний рівень формування професійної компетентності.

Запорукою ефективності професійної діяльності медичного працівника є вміння правильно висловитися, оскільки медик повинен уміти вести комунікативний акт із пацієнтом, щоб мати змогу діагностувати хворобу і провести відповідне консультування. Правильність мовлення у нашому випадку передбачає відповідність мовним нормам, його чистоту, доречність використання мовних засобів, точність висловлювання і посиленість для розуміння співрозмовником.

Література:

- Голуб Н. Б. Компетентісно спрямоване навчання української мови: концептуальний підхід / Ніна Голуб // Теоретична і дидактична філологія : Збірник наукових праць. – Випуск 12. – Переяслав-Хмельницький, ФОП Лукашук О. М., 2012 – С. 26–32.
2. Костриця Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Наталія Миколаївна Костриця. – К., 2002. – 231 с.
3. Лісовий М. І. Формування проф. мовлення майб. мед.працівників у вищих мед. навч. закладах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. І. Лісовий. – Вінниця, 2006. – 192 с.
4. Михалюк М. Українська мова професійного спілкування / М. Михалюк // Дивослово. – 2004. – №6 – С. 33–38.
5. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
6. Савченко О. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
7. Тоцька Н. Л. Формування професійного зумовленого мовлення студентів ВНЗ(з технологічних спеціальностей легкої промисловості) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Н. Л. Тоцька. – Херсон, 2001. – 215 с.
8. Уваркіна О. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Уваркіна. – К., 2003. – 160 с.

УДК 378.147:811.161.2

Федорич Х. М.

РОБОТА ЗІ СЛОВНИКОМ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА

У статті порушено проблему культури мовлення та формування орфографічної компетентності студентів. Проаналізовано принципи української орфографії, методи та прийоми навчання цього розділу мовознавчої науки. Охарактеризовано роботу зі словником як дієвий спосіб підвищення рівня грамотності студентства за умов систематичного використання відповідних вправ.

Ключові слова: культура мовлення, орфографічна компетентність, орфограма, словник.

В статье поднята проблема культуры речи и формирования орфографической компетентности студентов. Проанализированы принципы украинской орфографии, методы и приемы обучения этого раздела языкознания. Охарактеризовано работу со словарем как действенный способ повышения уровня грамотности студенчества в условиях систематического использования соответствующих упражнений.

Ключевые слова: культура речи, орфографическая компетентность, орфограмма, словарь.

The article is devoted to the problem of speech culture and formation of orthographical competence of students. Principles of Ukrainian orthography, methods of teaching of this part of Language Studies are analyzed. The work with dictionary as an effective way of improving student literacy under conditions of systematic use of appropriate exercises is characterized.

Key words: speech culture, spelling competence, orthogram, dictionary.

Проблема культури мовлення була й досі є актуальною, що зумовлено багатьма чинниками, найважливішими з яких вважаємо несистемність знання орфографічних норм української мови та інтерференційні впливи. Часто ці два фактори є невіддільними один від одного, у результаті чого маємо низький рівень грамотності серед учнів і студентів.

Питання орфографічної грамотності й методики підвищення рівня культури мовлення порушено в роботах О. Біляєва, М. Вашуленка, Г. Козачук, Л. Симоненкової, І. Хом'яка та інших. Мовленнєву компетентність, зокрема правописну та орфографічну, досліджували у своїх роботах А. Богуш, Н. Бондаренко, М. Вашуленко, Н. Голуб, М. Пентилюк та інші. Наша мета – проаналізувати роботу зі словниками як дієвий засіб для структурування знань орфографічних норм української мови, отже, для формування відповідної компетентності студентів.

Мовні норми – це сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови і є зразком спілкування в певний період розвитку мови й суспільства. Мовні норми є головною категорією культури мови, а також важливим поняттям загальної теорії мови [4, с. 420]. Оскільки мову можна назвати живим організмом, то дотримання її норм передбачає постійну роботу з метою знання найактуальнішої інформації та для вдосконалення усного й писемного мовлення, що й формує орфографічну компетентність – «високий рівень оперування правописними знаннями в писемній діяльності, набутий досвід застосування орфографічних умінь на практиці, особистісний показник використання орфографічної компетенції в самостійному письмі» [6, с. 11].

Українська орфографія побудована на чотирьох принципах – фонетичному морфологічному, історичному (традиційному) і смисловому (розрізняльському), відповідно до яких і відбувається виучування й запам'ятовування необхідного матеріалу. В основі орфограм лежать фонетичні особливості, які полягають у чіткому самоусвідомленні учасниками навчального процесу звукового складу української мови, графічні, що становлять співвідношення писемних знаків із фонетичними властивостями мови, фонематичні, пов'язані з морфологічними чергуваннями фонем, словотворчі, зумовлені написанням значущих частин слова, семантичні, що характеризуються лексичним значенням окремих слів і словотворчих фонем [7, с. 5].

Педагогічний досвід свідчить про невпинні пошуки методів і прийомів вивчення цього розділу мовознавчої науки з метою підвищення рівня грамотності. Для засвоєння орфографії використовують різні види вправ, серед яких «чільне місце займають словникові, розподільні, вибіркові диктанти, диктант «Тиша». Словниковий диктант охоплює окремі слова, в об'єкті посиленої уваги перебуває одна, іноді кілька орфограм» [5, с. 22].

Особливий пізнавальний інтерес викликають вправи з ключами. Вони посилюють мотивацію студентів, зосереджують їхню увагу, активізують діяльність, що має належний вплив на зміну рівня грамотності. Ефективними в навчанні правопису є творчі вправи, які, з одного боку, дають можливість

висловити власні міркування, з іншого, стають умовою більшої кількості орфограм на певному мовленнєвому відрізку.

З метою формування навичок грамотного письма рекомендують також використовувати алгоритми. Такий спосіб вивчення орфограм виробляє вміння «використовувати теоретичні знання на практиці, самостійно виконувати орфографічні операції, власними зусиллями здобуваючи необхідну правописну інформацію» [8, с. 12]. Утім, Н. Бондаренко пише про доречність такого навчання «на першому етапі ознайомлення з правописним правилом. Надалі, в міру оволодіння алгоритмом, його доцільно поступово згортати, оскільки необхідність у постійному відтворенні всіх кроків (дій) зникає [2, с. 23].

Важливо пам'ятати про тісний зв'язок у вивченні орфографії з іншими структурними рівнями мови. Між ними є точки дотику, які за умов доцільного використання сприяють засвоєнню мовного матеріалу в комплексі. Вивчення орфографії розпочинається з фонетичного принципу, який передбачає пряму фіксацію буквами почутого. Сьогодні часто трапляються випадки, коли навчання письма здійснюють поза межами орфоепічної системи мови. Методика опрацювання фонетичних написань визначена їх відповідністю вимові. Засвоєння звукового аспекту орфографії, співвідносного з вимовою, передбачає фонетичний аналіз слів, роботу зі словниками, письмо з голосу [1, с. 15].

На важливості роботи зі словниками, уже в контексті мови як системи загалом, наголошує й І. Хом'як, стверджуючи, що «запам'ятовування правопису слів залежить від способів тлумачення їхнього значення» [5, с. 22]. Тому ще одним видом роботи на перетинах структурних рівнів мови є навчальні переклади. Цей вид синтетичних вправ стимулює розвиток мовлення шляхом свідомого застосування лексичних, граматичних і правописних засобів у ході активної мовленнєвої діяльності. Переклад вимагає виконання складних розумових операцій: аналізу, диференціації й комплексного застосування мовних одиниць, вибору з-поміж них найприйнятніших і адекватних засобам оригіналу [6, с. 14].

У всякому разі формування орфографічної компетентності відбувається лише за умов тісної взаємодії теорії й практики, коли здобуті знання використовують у процесі практичної діяльності. Послугуючись активними методами навчання, викладач зможе залучити студентів до роботи.

Особливе значення в набутті орфографічної компетентності має самостійна робота, для якої у вищій школі відведено від 1/3 до 2/3 загального навчального часу. На нашу думку, робота зі словниками є важливим компонентом самоосвіти. Засвоєння правописних норм на основі такої діяльності – одна з найкращих форм продуктивної роботи над удосконаленням культури усного й писемного мовлення. Це важлива ланка навчального процесу, що має за мету набуття мовної компетентності загалом.

З'ясувати правопис запропонованих слів за кількома словниками – одне з найпростіших завдань, яке має на меті розкрити багатоваріантність написань, певною мірою неоднозначність поглядів мовознавців на конкретне мовне питання. З іншого боку, робота зі словником має особливе значення для засвоєння орфограм у словах, які пишуть за традиційним і смисловим принципами. Для останнього важливий контекст, який обов'язково є у словниковій статті.

Доречними для запам'ятовування орфограм є завдання укласти словник слів (загальний або на певну літеру), у яких студент найчастіше робить помилки. Такий підхід сприятиме індивідуалізації навчального процесу, дасть можливість працювати кожному студенту самостійно і, що найважливіше, з тим мовним матеріалом, який створює особливі труднощі під час навчання.

Уже йшлося про важливість міжрівневих зв'язків у мові. Разом із перевіркою написання студенти можуть з'ясувати і значення слова, сферу його використання, специфіку узгодження з залежними чи пояснюваними словами. Такі вправи збільшать словниковий запас, сприятимуть систематизації знань відповідно до структурних рівнів мови. Сутнісною перевагою на сьогодні є наявність електронних словників. Це значною мірою спрощує пошук і полегшує роботу. Застосування традиційних паперових словників та їх електронних відповідників, у тому числі, онлайн-ових, може вивести процес навчання на якісно новий рівень, який дасть змогу активізувати навчально-пізнавальну діяльність і створити нові можливості для самостійної роботи студентів, у процесі якої суб'єкти навчальної діяльності перебувають в освітньому середовищі як самостійні дослідники [3, с. 9].

Ще одним важливим аспектом у роботі над покращенням культури мовлення є робота над помилками, яка потребує ретельної підготовки та систематичної роботи над покращенням орфографічної культури запису. Вправи зі словником відіграють важливу роль у зростанні рівня грамотності, оскільки така робота сприяє кращому запам'ятовуванню складних для написання слів, свідомому ставленню студентів до оволодіння орфографією. Варто пам'ятати, що використання орфографічного словника має бути систематичним, оскільки від цього прямо пропорційно залежить орфографічна культура писемного мовлення.

Як бачимо, вправи зі словником сприяють правильній організації роботи над орфографічними помилками. Крім підвищення рівня грамотності, така діяльність сприяє структуруванню знань загалом і збільшенню лексичного запасу студентів. Виучуваний мовний матеріал набуває певної системності, а це, своєю чергою, впливає на набуття студентом орфографічної компетентності та становлення його як повноцінної мовної особистості.

Література:

1. Бондаренко Н. Властивості українського правопису як основа формування правописної компетентності учнів / Н. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 1. – С. 12–15.
2. Бондаренко Н. Методи формування правописної компетентності учнів основної школи на уроках української мови / Н. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2014. – №5(115). – С. 18–23.
3. Кирикилиця В. В. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей у процесі роботи зі словниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / В. В. Кирикилиця. – Тернопіль, 2013. – 24 с.
4. Українська мова: Енциклопедія / [Редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.
5. Хом'як І. Вивчення лексики у поєднанні з орфографією / І. Хом'як // Дивослово. – 2002. – №6. – С. 20–24.
6. Хом'як І. Вироблення в учнів орфографічної компетентності у процесі виконання творчих робіт / І. Хом'як // Лінгводидактика: теорія, методика, досвід. – 2013. – Випуск 4. – С. 11–15.
7. Хом'як І. Навчання орфографії в сучасних умовах / І. Хом'як // Українська мова і література в школі. – 1999 – №2. – С. 4–6.
8. Хом'як І. Навчання орфографії в сучасних умовах (продовження) / І. Хом'як // Українська мова і література в школі. – 1999 – №3. – С. 12–15.

УДК 811:37

Шульжук Н. В.

ВПЛИВ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ МОВОЗНАВЧОЇ НАУКИ НА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено пріоритетні галузі сучасного мовознавства в умовах когнітивно-дискурсивної лінгвістичної парадигми, виявлено їх вплив на методику викладання української мови у ВНЗ та на сучасні підходи до професійної мовної освіти.

Ключові слова: наукова парадигма, лінгводидактика, когнітивно-дискурсивна лінгвістична парадигма, когнітивна методика.

В статье определены приоритетные отрасли современной лингвистики в условиях когнитивно-дискурсивной лингвистической парадигмы, выявлено их влияние на методику преподавания украинского языка в ВУЗе и на современные подходы к профессиональному языковому обучению.

Ключевые слова: научная парадигма, лингводидактика, когнитивно-дискурсивная лингвистическая парадигма, когнитивная методика.

The development of prior branches of modern linguistics in the conditions of cognitive and discursive linguistic paradigm is characterized in the article, its influence on the methodology of Ukrainian language teaching in the higher educational establishments and on modern approaches to professional language education.

Key words: scientific paradigm, lingual didactics, cognitive and discursive linguistic paradigm, cognitive methodology.

Зміна парадигми в сучасному науковому пізнанні робить проблему людини центральною, у зв'язку з чим тривалий період панування системно-структурного підходу до аналізу мовних явищ змінився антропоцентричним, а об'єктом вивчення лінгвістичних і лінгводидактичних досліджень став процес набуття й переробки інформації, що безпосередньо пов'язаний із реалізацією когнітивної діяльності людини. Тому ні філологічна освіта, ні лінгводидактика не можуть розвиватися в рамках старих парадигм.

Методика навчання української мови у ВНЗ – молода галузь лінгводидактики, проте вона спирається на міцну наукову основу, оскільки виявляє зв'язки з іншими науками, з розвитком яких значною мірою пов'язаний і розвиток методики. Так, на стику з філософією методика визначає свої вихідні методологічні позиції. Тісні зв'язки методики навчання української мови з педагогікою вищої школи визначають мотиви, зміст, мету й методи навчання. Однак найтісніші зв'язки з методикою викладання української мови у ВНЗ виявляє провідний лінгвістичний курс на філологічних факультетах ВНЗ – «Сучасна українська літературна мова», який забезпечує лінгвістичну освіту майбутніх філологів і формує їхні мовленнєві уміння й навички, адже методика вивчення будь-якого розділу мовознавства передусім ґрунтується на лінгвістичному матеріалі.

Посилення лінгвофілософського компонента в лінгвістичних студіях на початку ХХІ ст., зумовлене прагненням учених переглянути загальні підходи й принципи дослідження мови, сприяло створенню сучасного парадигмального простору лінгвістики, представленого співіснуванням двох домінантних парадигм – прагматичної та когнітивної, синтез яких зумовив становлення нової когнітивно-дискурсивної лінгвістичної парадигми, орієнтованої не лише на способи представлення знань у мові, а й на комунікативну компетенцію мовця [12]. Усе це, безумовно, вплинуло й на вибір підходів до професійної мовної освіти.

Проблеми методики викладання української мови у ВНЗ стали об'єктом вивчення небагатьох монографічних і дисертаційних досліджень, тому, як справедливо зауважує професор Л. І. Мацько, складається ситуація, з якої «найпростішим виходом є: у виші додати з української мови те, чого не дали в школі... Ясно, що вихід малоефективний і несучасний. Він не відповідає ідеї гуманізації процесу, переорієнтації пріоритетів у визначенні освітніх ідеалів» [7, с. 24]. Відтак мовознавцям і методистам вкрай необхідно зосередити увагу на методиці мовного навчання й виховання у вишах.

Мета статті – виявити вплив основних тенденцій розвитку мовознавчої науки на методику викладання української мови у ВНЗ як галузі лінгводидактики та на сучасні підходи до професійної мовної освіти в умовах когнітивно-дискурсивної лінгвістичної парадигми.

Огляд фахової періодики засвідчив, що більшість науковців особливо перспективною для розв'язання означених освітніх завдань вважає модель навчання рідної мови, що ґрунтується на поєднанні функційно-стилістичного, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, особистісного та компетентнісного підходів.

Поділяючи думку Н. Баранник, відзначаємо, що граматика розкриває закономірності, які визначають особливості словозміни, творення слів і сполучення в реченні, однак вона «не дає жодних рекомендацій щодо того, які саме одиниці мови найкраще підходять до тієї чи іншої ситуації мовлення» [2, с. 55]. Функційно-стилістичний підхід «дає змогу усвідомити взаємозв'язок фонових знань із функційними аспектами мови та мовлення, з'ясувати закономірності використання стилістичних ресурсів мови в різноманітних комунікативних актах, відпрацювати вміння доцільно використовувати мовні одиниці залежно від змісту висловлювання, мети, ситуації та сфери спілкування, враховувати їхню національно-культурну семантику, особливості її вияву в соціально-мовленнєвих ситуаціях» [1, с. 297].

Комунікативно-діяльнісний підхід забезпечує виховання мовної особистості у процесі мовленнєвої діяльності, що передбачає формування комунікативних умінь і навичок. Проте комунікативні стратегії мовця корегуються не лише загальною стратегією комунікативної ситуації, а й зв'язком мови з культурою народу, його побутом, звичаями, міфологією, менталітетом. Тому серед основних напрямів державної національної освітньої політики окреслено принципи її органічного зв'язку з національною історією та культурою. Ось чому у процесі формування мовної особистості важливою є не лише мовна компетенція, а й комунікативно-прагматичні та етнічні її складові.

Одним із найважливіших напрямів сучасної професійної філологічної освіти є формування в словесників фундаментальних фахових компетенцій, у зв'язку з чим значна частина дослідників як основу ефективного навчання розглядає компетентнісний підхід, згідно з яким мета навчання мови визначається через поняття «компетенція».

Запропонувавши власне бачення концептуального підходу до реалізації завдань компетентнісного навчання української мови, Н. Голуб наголошує на різночитанні понять «компетенція» та «компетентність», добираючи до їх тлумачення відповідні ключові слова. Поділяючи думку дослідниці, під компетенцією розуміємо «знання і вміння у певній сфері людської діяльності», а під компетентністю – «якісне застосування компетенцій», тобто, «компетентність являє собою компетенції, помножені на досвід ефективного застосування їх і є позитивним результатом набуття компетенції» [15, с. 28].

Проте на заваді ефективного впровадження компетентнісного підходу в процес навчання майбутніх філологів стоїть низка нерозв'язаних проблем. На жаль, мусимо погодитись із думкою Н. Голуб про те, що «досі не запропоновано жодного варіанту узгодження всіх елементів непростого механізму компетентнісного навчання української мови» [15, с. 30]. Нові програми і плани, за якими готують студентів-філологів, повинні ліквідувати прірву між науковою теорією й існуючою практикою. Відповідно перегляду потребують і вишівські підручники й посібники, оскільки, наприклад, підручники з синтаксису не дають відомостей із теорії мовної комунікації, дискурсу і дискурсивного аналізу. Цю прогалину поки що заповнюють праці Ф. Бацевича та О. Селіванової. До того ж на сьогодні, як справедливо зауважує М. Я. Плющ, існує «критично велика відмінність між змістом шкільного курсу мови та названим курсом вищої школи, як і відмінність у трактуванні мовних одиниць та їх функціонування в актах мовлення, у тексті» [9, с. 127].

Розвиток пріоритетних галузей лінгвістики вплинув на формування нових підходів до навчання рідної мови (українознавчого, етнопедагогічного, культурологічного) та на розвиток комунікативної й когнітивної методик. Основним завданням комунікативної методики є «формування комунікативно-компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якості власного мовлення» [8, с. 20]. Під когнітивною методикою вчені розуміють «сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного» [8, с. 5]. За такого підходу мовні одиниці вивчають як концепти – глибинні значення розгорнутих змістових структур та особливі сигнали культурної інформації.

Українська дослідниця О. Копусь розглядає категорію концепту в межах лінгвокогнітивного та лінгвокультурологічного підходів, презентованих у працях О. С. Кубрякової, О. О. Селіванової, В. В. Жайворонка та ін. Уважаючи текстову компетенцію найвищим щаблем філологічного осягнення текстового концепту, О. Копусь докладно вивчила методику концептуального аналізу художнього твору [15, с. 55].

Працюючи з текстами різних типів і стилів мовлення, студенти-філологи вдосконалюють мовні, мовленнєві, культуромовні, естетичні, творчі вміння й навички, засвоюють стилістичні норми. Проте врахування лише змістового боку висловлення не завжди гарантує ситуацію успіху, у зв'язку з чим останнім часом з'явився неабиякий науковий інтерес до змісту і структури дискурсивної компетенції, яку О. Кучерява вважає одним із найважливіших структурних компонентів комунікативної компетенції мовця – «здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні й писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро– і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів» [6, с. 256].

Комунікативна та когнітивна методики доповнюють одна одну і «забезпечують досягнення основної мети мовної освіти – формування й розвиток комунікативної компетенції кожного, хто вивчає українську мову як державну і як рідну» [4, с. 15].

Урахування суб'єктивного чинника мовленнєвої дії стало предметом дослідження багатьох учених (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, В. Карабан та ін.), у мовознавчій науці це вплинуло на розвиток нової галузі – лінгвістичної прагматики (або прагматичної лінгвістики). Очевидно, тому Раїса Дружененко в контексті комунікативно-когнітивної методики пропонує виокремити прагматичний компонент навчання мови, оскільки вагомим для мовця, на її думку, є не просто відчувати себе учасником акту спілкування, а досягати певної прагматичної мети, обирати ефективні комунікативні стратегії й тактики відповідно до умов спілкування [4].

Таким чином, реалізація складових професійної комунікативної компетенції студента-філолога (лінгвістичної, прагматичної, предметної, технічної) пов'язана з упровадженням у практику викладання новітніх досягнень мовознавчої галузі та їх лінгвометодичною інтерпретацією. Так, розвиток етно-, соціо- і психолінгвістики, лінгвокультурології, комунікативної, когнітивної, функційної лінгвістики, лінгвістики тексту зумовив появу нових курсів у навчальних планах для студентів філологічних спеціальностей («Антропологічна лінгвістика», «Соціолінгвістика», «Лінгвокультурологія», «Порівняльна філологія», «Лінгвістика тексту», «Філологія в системі сучасного гуманітарного знання», «Сучасні проблеми філології», «Корпусна лінгвістика», «Теорія міжкультурної комунікації», «Лінгвістичне слов'язознавство», «Дискурсологія» та ін.). Аналіз сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних наукових парадигм переконує, що варто погодитись із думкою Т. Симоненко про необхідність комплексного підходу до формування професійної комунікативної компетенції майбутніх філологів на основі інтеграції комунікативно спрямованих лінгвістичних дисциплін [14].

Вищевикладене абсолютно узгоджується з переліком професійних вимог до випускника магістратури, що його запропонувала О. Семенов: володіння комунікативними стратегіями й тактиками; риторичними, стилістичними та мовними нормами і прийомами, адекватне використання їх у ході вирішення професійних завдань; володіння навичками кваліфікованого аналізу, коментування, реферування й узагальнення результатів наукових досліджень, проведених іншими вченими; вияв здатності до самостійного збагачення, критичного аналізу й використання набутих знань у сфері філології у професійній діяльності; володіння практичними навичками проектування, конструювання, моделювання структури і змісту освітнього процесу в галузі філології [13]. Ці та інші професійні характеристики мають стати складовими професіограми мовника. Зрозуміло, що професіограма відображає ідеалізовані параметри особистості та професійної діяльності викладача. В. Буряк, систематизувавши всі вимоги до викладача, пропонує об'єднати професійні вимоги до нього в три основні комплекси: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії викладача; спеціальні знання, уміння й навички з предмета (спеціальності) [3].

З метою формування у магістрантів необхідних навичок викладання української мови в університеті до навчальних планів факультетів української філології введено підсумковий курс у циклі лінгвістичних дисциплін – «Методика викладання української мови у ВНЗ», основне завдання якого полягає у виробленні педагогічної концепції викладання мови у вищому навчальному закладі. З-поміж умінь, навичок і способів діяльності, які повинні сформуватися у магістрів-філологів у процесі вивчення зазначеного курсу, О. Потапенко визначає такі: методологічні, тренувальні, організаційні, комунікативні, діагностичні, дослідницькі, комплексні [10].

С. Чемеркін доводить, що сьогодні будь-яка лінгвістична наука під час аналізу матеріалу повинна спиратися на дані інших дисциплін [16]. Так, сучасні лінгвістичні процеси, зумовлені глобалізацією, призводять до розмивання стилів і жанрів, тому лінгвостилістика повинна використовувати нелінгвістичні засоби аналізу мовного матеріалу – інформатики, соціології, семіотики, культурології тощо. Як приклад автор статті коментує стан розвитку лінгвістики в США, яка сьогодні вже не сприймається навіть як гуманітарна дисципліна (а соціальна) і пов'язана з когнітивістикою, психологією, нейробіологією, що значно розширило сферу практичного застосування мови, та у Великобританії, де у вищих навчальних закладах значно розширився перелік основних спеціальностей, пов'язаних із лінгвістикою, – глобальні комунікації, міжкультурні комунікації, мистецтво і гуманітарні науки, білінгвізм і мультилінгвізм, мови і наука про комунікації, мовленнєва діяльність і спілкування, цифрові технології в гуманітарних науках, комунікаційний дизайн.

З іншого боку, Олександр Потапенко, який в останні роки успішно працює в галузі культурології та етнолінгвістики, зауважує: «Часто кажуть, що лінгвістика нині має постати не у вигляді «ЯК-лінгвістики», а саме «ЧОМУ-лінгвістики» ... На нашу думку, сучасні (особливо когнітивні, лінгвокультурологічні) студії мають бути зрозумілими для самих учених, студентів, учнів, широкого кола читачів. Той термінологічний хаос, який триває понад півстоліття, робить навіть цікаві розвідки «мертвими», заграматикалізованими, незрозумілими, а тому безплідними. Для науки важлива не стільки форма,

назва, як з'ясування істинної сутності» [11, с. 58]. Акцентуємо увагу ще на одній важливій думці вченого-методиста: «Після читання наукової роботи людина має не лише збагатити свій інтелектуальний багаж, а й замислитися, здивуватися, захотіти самій дослідити певне явище, із чимось не погодитись. У читачів має хоча б частково змінитися погляд на світ, життя, суспільство» [11, с. 60].

Отже, сучасний етап розвитку лінгвістики та суміжних із нею наукових галузей диктує необхідність комунікативно-прагматичної переорієнтації методології викладання професійно орієнтованих практичних і теоретико-практичних курсів на філологічних факультетах ВНЗ. Створення сучасних підручників і посібників з урахуванням поліпарадигмального простору сучасної лінгвістики та компетентнісного навчання забезпечить належну фахову підготовку майбутніх філологів.

Література:

1. Бадер В. І. Функціонально-стилістичний підхід у формуванні культури мовлення студентів-філологів / В. І. Бадер // Лінгвістичні студії: зб. наук. праць Донецьк. нац. ун-ту. – Донецьк: ДонНУ, 2009. – Вип. 19. – 301 с.
2. Баранник Н. Система роботи над розвитком граматико-стилістичних умінь студентів-філологів / Н. Баранник // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 7–8. – С. 54–57.
3. Буряк В. Викладач університету : вимоги до особистісних і професійних рис / В. Буряк // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 11–35.
4. Дружененко Р. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови / Р. Дружененко // Українська мова і література в школах України. – 2014. – № 1(130). – С. 15–18.
5. Кузнецова Г. Наукові основи професійної вправності вчителя-словесника від ретроспекції до сьогодення / Г. Кузнецова // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 5. – С. 42–51.
6. Кучерява О. Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації / О. Кучерява // Вісник Львівського університету. Серія філол. – 2010. – Вип. 50. – С. 254–261.
7. Мацько Л. Українська мова у вищій школі України / Л. Мацько // Дивослово. – 1996. – № 11. – С. 24–26.
8. Пентиліук М. Концепція когнітивної методики української мови / М. Пентиліук, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.
9. Плющ М. Я. Теоретико-пізнавальний і методичний аспекти створення підручників з сучасної української літературної мови для вищої школи / М. Я. Плющ // Вища освіта України № 2 (додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Рівне : РДГУ, 2007. – Т. 1. – С. 126–128.
10. Потапенко О. І. Лінгводидактика : навч. посіб. для студ. філолог. спец-й ВНЗ / О. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська, Т. І. Товкайло, Т. В. Чубань. – К. : Міленіум, 2005. – 401 с.
11. Потапенко О. Лінгвокультурологічна, ноосферна парадигма навчання мови у ВНЗ / О. Потапенко // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 6. – С. 57–60.
12. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля – К, 2008. – 711 с.
13. Семенов О. Мовно-методичний курс для магістрантів: здобутки і проблеми зарубіжної та української вищої школи / О. Семенов // Порівняльна професійна педагогіка. – 2001. – № 1. – С. 62–72.
14. Симоненко Т. Реалізація у ВНЗ основних принципів навчання / Т. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 8. – С. 53–55.
15. Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, ФОП Лукашевич О. М., 2012. – Випуск 12. – 282 с.
16. Чемеркін С. Г. Глобалізація і сучасні лінгвістичні процеси / С. Г. Чемеркін // Мовознавство. – 2013. – № 1. – С. 59–65.

Мельничайко В. Я., Криськів М. Й.

ПОРУШЕННЯ МОВНИХ НОРМ ТА СПОСОБИ УСУНЕННЯ ЇХ

У статті йдеться про один із типових видів порушення мовних норм – використання елементів чужої мови (інтерференцію), з'ясовано причини такого явища і шляхи проникнення його в українську мовленнєву практику. Рекомендовано вправи для запобігання таким помилкам та усунення їх.

Ключові слова: мова, мовлення, інтерференція, суржик, редагування.

В статті говориться об одном из типичных видов нарушения языковых норм – использование элементов чужой речи (интерференцию), выясняются причины такого явления и пути проникновения его в украинскую речевую практику. Рекомендуем упражнения для предотвращения устранения таких ошибок.

Ключевые слова: язык, речь, интерференция, суржик, редактирование.

The article deals with one of the types of the standard language violation, the use of foreign language elements (interference). The causes of this phenomenon and the ways of its penetration into Ukrainian speech practice have been clarified. The exercises to prevent these mistakes and eliminate them have been recommended.

Key words: language, speech, interference, mixed Russian-Ukrainian dialect, editing.

Проблема мовної культури завжди була, а сьогодні залишається особливо актуальною. Мовлення повинно відповідати загальноприйнятним, єдиним для усіх мовців нормам. Без цього не може бути взаєморозуміння і взаємодії людей – громадян своєї держави. І тому мовлення кожної людини – це своєрідна візитна картка, показник рівня її освіченості й культури. Разом із тим, через сукупну мовленнєву практику, це показник культури суспільства. Усвідомлюючи це, кожен народ прагне вдосконалити й розвинути свою мову, кожен патріотичний уряд захищає мову свого народу, створює умови для її збагачення й очищення від чужих впливів. Так, наприклад, у Франції прийнято закони, що передбачають покарання за необґрунтоване вживання запозичень з англійської мови.

Якщо ми, українці, з цієї точки зору глянемо на себе, то побачимо картину дуже непривабливу. Правильну, чисту українську мову ми чуємо хіба що з уст письменників, учених-філологів, артистів, та й то далеко не завжди. Мабуть, носіїв високої культури українського мовлення вже сьогодні поіменно можна б заносити до «Червоної книги». Найчастіше наші висловлювання рясніють різного роду порушеннями мовних норм. І не тільки в повсякденному побутовому спілкуванні, а й у сферах цілком офіційних – у радіо– й телепередачах, у промовах і доповідях, у виступах депутатів на сесіях Верховної Ради України, навіть у зверненнях керівників держави, людей різного рівня освіченості, аж до академіків включно. Не становлять винятку і ті, хто передусім мав би стояти на сторожі чистоти рідного слова – викладачі, учителі. І, як не дивно і не сумно, мало кого це турбує.

Щоб переконатися, наскільки вкоренився і розрісся у нас мовний бур'ян, досить порівняти україномовні виступи в радіо– і телепередачах з російськомовними, у яких грубих помилок незрівнянно менше.

Про масову мовну практику вже й говорити не доводиться: значна частина України користується так званим суржиком – жахливою мішаниною української та російської мов. Масштаби цього лиха давно переросли індивідуальні параметри й досягли загальнонародних.

Щоб успішно протидіяти цьому згубному процесові, що примушує замислитися над майбутнім нашої мови і її носія – українського народу, треба знати його витоки і причини, механізм його дії. Особливо важливо це для тих, хто знаходиться на передньому краї боротьби за грамотність і культуру мовлення, – учителів-словесників.

У чому ж причини нашого мовного нехлюйства? Як і чому виникає суржик? Які механізми його поширення?

Причин декілька. **Перша** з них – **історичного** характеру. Це – кількостолітня бездержавність українського народу, яка звузила сферу застосування нашої мови. Зокрема, наука, освіта, правоохоронна система, армія та ряд інших ділянок суспільного життя функціонували за допомогою мови тієї держави, до якої входила та чи інша українська територія, – російської, німецької, румунської, польської, угорської, що унеможливило розвиток наукового, офіційно-ділового, публіцистичного стилів української мови. Але ж люди жили і працювали в межах наявної системи, їм доводилось сприймати й висловлювати, осмислювати й оцінювати явища, для яких не було вироблено засобів – професіоналізмів, термінів. Допомогало використання слів і виразів іншої мови.

У тих країнах, що нормально розвивалися як держави, що не зазнали колоніального гніту, питання культури мовлення не стоїть так гостро, як у нас. Звичайно, і там не всі розмовляють чистою літературною мовою, і там є певні відмінності між регіональними говірками, але й відхилення від усталених норм у них свої. У нас же – постійне засилля чужомовних елементів – німецьких, румунських, угорських, польських, а в останній час – ще й англійських (чого вартий хоча б отой котячий вигук «вау», що активізується в молодіжному жаргоні). Найбільш згубно позначався протягом століть вплив російської мови.

Друга – характеру **політичного**. Намагаючись якнайміцніше утриматись на захопленій території, найбільш агресивні загарбники всіма засобами прагнули звужити сферу функціонування української мови, для чого вдавалися або до фальсифікацій (наприклад, румунські власті називали буковинців румунами, які забули рідну мову, російські – нав'язували думку, що ніякої української мови нема й не було, що це тільки зіпсований польським впливом діалект), або й вдавалися до прямих заборон і репресій (у цьому теж особливо відзначилася Росія).

Третя причина, яку з повною підставою можна було б уважати **шахрайською**, є замаскованим продовженням другої: під облудними гаслами про рівність і братерство в радянські часи робилося все можливе для знищення націй і національних мов, для створення «єдиного советского народа» з єдиною «общепонятною» мовою – звичайно, російською. Так, у сфері освіти вивчення російської мови було обов'язковим, а від національної мови легко було відмовитись, тим більше, що без неї можна було обійтись і під час вступу до вищого навчального закладу, і в процесі навчання, який майже повсюдно здійснювався російською мовою, і в майбутній професійній діяльності.

У таких умовах формувалося й притаманне сьогодні багатьом українцям ставлення до мови лише як до засобу спілкування. А коли скрізь при цьому звучить усім зрозуміла російська мова, коли кожен самими обставинами життя поставлений перед необхідністю користуватися нею, то й втриматися на висоті вимог до українського мовлення дуже непросто. Близькість систем двох споріднених слов'янських мов призводить до того, що у свідомості двомовців здебільшого немає чіткої орієнтації на розмежування елементів кожної з них, отже, й на чистоту мови.

У мовній свідомості людини змішуються елементи двох мов, назви одних і тих же понять в обох мовах сприймають як синоніми – слова, що можуть замінювати одне одного. Розуміючи обидві мови, людина у власному мовленні користується їх сумішшю.

Якщо мовні системи далекі одна від одної (українська з одного боку і німецька, румунська чи угорська з другого), відрізнити чужомовні елементи порівняно не важко, і тому проникнення їх в українське мовлення незначне (наприклад, з німецької ввійшли в розмовне мовлення Західної України: *фест* – *дуже*, *файно* – *гарно*, *зицитувати* – *муштрувати*). Якщо мови споріднені, таких чужорідних елементів проникає більше (наприклад, із польської *жонца* – *управитель*, *в'єнце* – *більше*, *п'єц* – *піч*, *іти на роздобенди* – *на пошук чогось*, *цьотка* – *тітка*) і чимало інших слів та виразів, які ще й досі зберігаються в діалектному мовленні. Найбільш інтенсивно відбувається змішування в процесі контактування двох близькоспоріднених мов, таких як українська і російська. Такі процеси прийнято називати інтерференцією.

Оскільки це не стає перешкодою для спілкування (за винятком небагатьох мовних засобів, наприклад, міжмовних омонімів), то в багатьох мовців складається враження, що дбати про чистоту свого мовлення, оберігати його від засмічення словами й виразами іншої мови не обов'язково. «Яка різниця, яке слово застосувати, головне, щоб було зрозуміло», – таку думку, на жаль, часто підтримують і на офіційному рівні, наприклад, у політичних дебатах.

Відомо, що в системах двох близькоспоріднених мов є явища тотожні (наприклад, спільні слова типу *рука*, *високий*, *сто*, *читати*), частково подібні (наприклад, творення слів чи наявність морфологічних форм), протилежні (наприклад, відмінювані форми вищого ступеня прикметників в українській і невідмінювані в російській мові, різне відмінювання числівників типу *п'ятдесят*), специфічні (наприклад, кличний відмінок в українській формі, активні дієприкметники від дієслів з постфіксом *-ся* типу *движущийся* в російській). Зрозуміло, що саме ті елементи, якими одна мова відрізняється від іншої, мусять визначати зміст роботи, спрямованої на підвищення культури мовлення.

Без сумніву, жодна мова не може відгородитися від впливів інших мов. У кожній мові є величезна кількість іншомовних запозичень. Але ж запозичувати варто лише ті елементи іншої мови, яких немає у своїй. Скажімо, громіздке словосполучення «електронна обчислювальна машина» було замінено словом «комп'ютер». Такі запозичення потрібні, вони збагачують мову, розширюють її комунікативні можливості. Коли ж свої слова й вирази замінюють чужими без усякої на те потреби – то це вже не що інше, як перші кроки виродження й деградації.

Шкідливість інтерференції посилюється непомітністю, підступністю її дії. Початковим її станом є вкраплення окремих слів іншої мови у наші висловлювання. Кожен із тих, хто користується двома мовами, знає ситуації, коли у пам'яті своєчасно не спливає потрібне слово чи вираз, а напихваті

слово іншої, зрозумілої для співрозмовника мови. Часу на пошук відповідника під час усної форми спілкування немає – саме тому використовують чужорідний елемент, у кращому разі відтінений особливою інтонацією. Здавалось би, нічого страшного. Але поступово в людини виробляється звичка не обтяжувати себе добром слів, брати те, що першим спаде на думку – адже і так зрозуміло. Та коли під тиском обставин чужу мову доводиться чути частіше, ніж українську, більш читати нею, повсякденно використовувати у власному мовленні, таких вкраплень стає все більше і більше. А кількісні зміни, як відомо, нагромаджуючись, мають здатність переходити в якісні. І людина непомітно для себе доходить до тієї межі, за якою вже важко визначити, якою ж мовою вона користується: так тісно переплітаються в ній елементи двох мов, у нашій ситуації – української й російської.

Суржик, який сьогодні заповнив трохи не всю Україну, – це шлях до повного самознищення нації. Якщо людина повсякчас, у різних сферах життя і діяльності стикається з чистою російською мовою, сама ж користується суржилом, останній уже сприймається як своєрідний розмовний малоросійський діалект, як відгалуження цієї мови. Такого мовця неважко переконати і в тому, що ніякої української мови «не было, нет и быть не может». Ось чому всі намагання узаконити російську мову як державну чи, більш закамують, офіційну й намір узаконити єдину офіційну мову звичайно ж, російську, для всього «оновлюваного» Союзу суверенних держав не можна розцінювати інакше, як ще одну не дуже вдало замасковану спробу знищення національних мов і самих націй.

Сказане аж ніяк не означає заперечення потреби вивчати іноземні мови. Знання будь-якої мови збагачує людину, розширює кругозір, розкриває нові шляхи для пізнання світу. Але вивчати чужу мову треба після оволодіння рідною мовою, на основі рідної мови, реалізуючи Шевченків заклик чужому на-учатися і не цуратися свого, не допускаючи витіснення рідної мови з жодної галузі суспільного життя.

Сьогодні, після тяжких століть національного гноблення, після жорстокого викорчування найменших паростків національної самосвідомості, ми переживаємо благодатний, хоч і складний час духовного відродження. Пробуджується з летаргічного сну байдужості народ, шириться зацікавлення історією України, утверджується прагнення усвідомити, хто ми, яких батьків діти, яке наше місце серед народів світу, яка доля чекає нас у майбутньому. Та в останні роки процес суржикізації несподівано знайшов ще одне джерело підтримки – комп'ютерний переклад. До нього вдаються й учні, і студенти, і вчителі. Ті, кому невтямки, що технічні засоби повинні сприяти реалізації цілей навчання, а не руйнувати нормальний навчальний процес. А саме це спостерігаємо в тих випадках, коли хтось шукає не інформацію, яку потрібно осмислити, а готові тексти. Тому в письмових роботах, виконуваних на різних рівнях освіти, натрапляємо на трагікомічні приклади: Одним з розрядів є **особисті** займенники («личные»); У цій сім'ї всі були **дієприкметникові** до мистецтва («причастные»); Порядкові числівники змінюються за **пологами**, числами і відмінками («родами»); Синтаксичні зв'язки поділяються на **твір** («сочинение») і **підпорядкування** («подчинение») і т.п. І навіть у солідній перекладній книзі науково-популярного змісту, опублікованій у ще соліднішому видавництві, можемо натрапити на такі, наприклад, перли: У цьому районі зникло понад 100 літаків і **судів**; Судна **тонуть** або **перегортаються**; Учені **дотримуються наступної** думки...; У цієї істоти **плечі ширші**, ніж у людини; Люди не мали жодної **згадки** про небезпеку; Передували три дорослих вовка, потім бігли два **вовча**; Зникали волосся; Серед вовків знайшли спочатку дівчинку, а потім хлопчика («мальчика») десяти років. Обидва **хлопчики** («оба ребёнка») так і не навчилися говорити; Янгол постав дітям з **причетною** («причастной») чашею (йдеться про обряд причастя); Електричні лампи **накалювання**; Зображення чудернацької **судини**; **Світовий** («мировой») суддя кантону; Від цього **чистіше і світліше** сталінський образ не стає; Присудити до **вищої** міри покарання; Був присутній на **скресанні** («вскрытии») саркофага. Тут уже явна суржикізація переходить у дебілізацію.

Пам'ятаймо: відродження народу неможливе без відродження мови. Від того, воскресне вона, як фенікс із попелу, чи безслідно розвіється на роздоріжжях історії, залежить, стане Україна сильною незалежною державою чи й надалі житиме як провінція «руського мира», залишаться українці великим європейським народом чи будуть лише русинами, новоросами, таврійцями, поліщуками, хохлами – різношерстим населенням території, що й назви не має. Тому всім нам разом і кожному зокрема необхідно дбати про те, щоб, як мріяв І. Я. Франко, нестертий слід нашої мови записати між культурні мови народів світу. І робити це треба зараз, сьогодні й повсякчас. Наш порятунок – у свідомому ставленні до власного мовлення, у самоконтролі, в постійному відчутті відповідальності за рідне слово. Тільки так можна уникнути згубного наслідку інтерференції суржику, який підступно проникає в різні ділянки мовної системи.

Особливо виразно виявляється суржик у сфері **лексики**. Найчастіше він полягає в заміні українського слова російським. Таких прикладів безліч – від суто побутових лексем типу *тряпка* (ганчірка), *мусор* (сміття), *уют* (затишок), *наоборот* (навпаки), *вопше* (взагалі), *ладно* (добре, гаразд), *красний* (червоний), *сіренєвий* (бузковий) до офіційно-ділових: *виговор* (догана), *заказ* (замовлення), *удостовереніє* (посвідчення), *справка* (довідка), *слідуючий* (наступний). Такі слова, що набувають характерного

для української мови звукового оформлення, а часто й утворюють властиві нашій мові граматичні форми (*красна, красне; у справці, за справою* і т. п.), уживають без будь-якого вагання й сумніву. Ще гірше, коли такі слова зберігають і російське звучання (*хараішо, ковйор, воротнік, лічно, всьо равно, строітель*).

Окремої уваги заслуговують слова, які, при подібному **звучанні**, відрізняються **значенням**: у цьому випадку заміна українського слова російським може призвести до перекручення змісту висловлювань, до утруднення мовного спілкування. До таких росіянізмів належать, наприклад, *являється* (є), *борг* (долг, обов'язок), *мішати* (заважати), *другий* (інший) *показалося* (здалося), *відказати* (відмовити), *брак* (шлюб), *час* (година), *неділя* (тиждень), *вірно* (правильно), *уставати* (втомлюватися). Кожне з них в українській мові має зовсім інше значення, ніж у російській, а нерідко й декілька значень. Так, російське *адрес* має в розмовному мовленні два відповідники – *адрес* (вітальний), *адреса* (на конверті), *относится* – і *відноситься*, і *ставиться*, і *належить*.

Помилки, викликані некритичним переносом багатозначних слів чужої мови у власне українське мовлення, спостерігаємо і в багатьох інших випадках.

Отношение – це не тільки *відношення*, а й *ставлення, стосунки, взаємини; спосібний* – не тільки *здібний*, але й *здатний*; *общий* – не тільки *загальний*, але й *спільний*; *общество* – не тільки *товариство*, але і *суспільство, громада*; *частний* – не тільки *частковий*, але *приватний*; *область* – не тільки *область*, але й *галузь*; *заключатъ* – не тільки *заключати*, але й *полягати, міститися, ув'язувати, укладати*. Ряд таких прикладів можна продовжувати до безконечності. Усі вони свідчать про багатство української мови, її великі виражальні можливості, якими треба вчитися користуватися.

До суржику призводить і калькування. Так, останнім часом нерідко доводиться чути вислів «я рахую» в значенні «я вважаю». Слово українське, але вжите у невластивому йому значенні: ним механічно замінено російське – «считать», яке має значення – «рахувати» і «вважати». Кумедно звучить слово «дивитися», вжите замість російського «смотреться» («мати вигляд», «виглядати», «сприйматися»): *Картина добре дивиться. Ти гарно дивишся в цьому костюмі*. До такого ж типу калькованих висловів належать «*власне говорячи*» («собственно говоря»), «*на громадських початках*» («на общественных началах»), «*тим не менше*» («тем не менее»), «*добре розташовані до нас*» («хорошо расположены») тощо. Як бачимо з останніх прикладів, інтерференція проникає і в сферу фразеології. Але ж фразеологізмів перекладати не можна. Тому не слід вживати «*приймати участь*» (бо «принимать участие») чи «*кидатися в очі*» (бо «бросаться в глаза»), оскільки правильними українськими відповідниками є «*брати участь*», «*впадати у вічі*». На культурі нашого мовлення негативно позначається те, що більшість із нас погано знає українську фразеологію, крилаті вислови українського походження. І тому коли виникає необхідність надати вислову більшої емоційно-експресивної вагомості, ми вдаємось до засобів іншої, здебільшого знову ж російської мови. Навіть тоді, коли аналогічні вислови є в текстах українських авторів.

Навіть **жаргонізми** (а це теж засіб експресії) носії української мови частіше використовують російські (*балдеть, вкаливать, общага*). Це теж крок до втрати українського колориту нашого мовлення. Такі ж наслідки має і вживання власних назв. Ми говоримо про *Германію, Румунію, Венгрію*, діти наші перестають називатися *Івасиками* чи *Андрійками, Наталочками* чи *Оленками*, а стають *Ванями* і *Андрюшами, Наташами* і *Альонами*. Не завадило б задуматися над цим і *папам, бабушкам, дедушкам* (хвалити Бога, *мама* ще, здається, у *мамашу* не перетворилася). Звісно, і вчителям теж.

Грамматика порівняно важко піддається іншомовним впливам. Все ж і тут знаходимо чимало проявів інтерференції. Починають зникати властиві українській мові чергування голосних і приголосних звуків. Хай таких прикладів ще небагато, але вони насторожують. Багато хто полюбляє говорити, скажімо, *сок, в бібліотеке*. На утворення морфологічних форм впливає віднесення того чи іншого іменника до певного роду. А в цьому знову ж позначається вплив російської мови. Так, *біль* часто вважають іменником не чоловічого, а жіночого роду й утворюють форму *біллю*. Замість *посуд* вживають *посуда*, замість *перерва* майже повсюдним стало слово *перерив* (хоч є у мові таке дієслово в минулому часі від *перерити*). Інших граматичних характеристик набувають слова *меблі* («*мебель*»), *чорнило* («*чернила*»).

Крім дослівних запозичень, спостерігаємо використання російських словотвірних елементів для утворення похідних слів від тих, що властиві українській мові: *особенно* (особливо), *більйон* (білізна), *фотографірувати* (фотографувати), *крановицик* (кранівник), *київлянин* (киянин).

Іноколи до помилкового словотворення і слововживання призводить звукова подібність: «*зголосо- тися*» замість *погодитися, дати згоду* (бо російське «*согласиться*»).

Інтерференцією пояснюється і вживання **лексичних словосполучень** там, де українська мова має однослівний відповідник: *залізна дорога* (залізниця), *шахова дошка* (шахівниця), *книжковий магазин* (книгарня), *цегельний завод* (цегельня), *стати причиною* (спричинитися).

При звертанні (зокрема, у листах) все рідше трапляється властивий українській мові кличний відмінок – а це теж вплив інтерференції, бо в російській мові у такій функції вживається лише форма називного відмінка.

У контексті українських висловлювань нерідко трапляється скопійована з російської мови невідмінювана форма вищого ступеня («*брат був старше мене*»; «*Україна стала сильніше*»), форма найвищого ступеня з суфіксом **-айш** (височайший) або з допоміжним словом *самий* (самий багатий). З паралельних форм «вчителю – вчителеві», «в синім небі – в синьому небі», «буду читати – читатиму», як правило, набувають поширення ті, що спільні з російською мовою. Замість «гляньмо», «вдумаймось» і подібних, набуває поширення «давайте глянемо», «давайте вдумаємось», що є кальками з російської мови. Часто в розмовне мовлення потрапляють російські форми дієприслівників: *уходя з дому, стоя біля вікна*. Під час відмінювання числівників від 50 до 80 у мовленні починає домінувати російськомовна модель з відмінюванням обох частин складного слова (*пятидесяти*), у такому ж вигляді ці числівники входять і до складних слів (*шестидесятники*). Замість форм *п'ятьма, десятьма* трапляється *п'ятью, десятью*, замість *двічі, тричі* – *дважди, трижди* та ін.

Мабуть, найчастіше трапляється така граматична помилка, як утворення активних дієприкметників теперішнього (типу *розповідаючий, біжущий*) або минулого (типу *відступивший, прибігший*) часів. Джерело її – теж вплив російської мови, у якій такі форми вживають практично без обмежень.

Оскільки в наборі **службових слів** великих відмінностей між українською та російською мовами немає, інтерференція у вживанні їх яскраво не виражена. Можна навести лише кілька прикладів уживання невласливих нашої мові сполучників: протиставний сполучник *но* замість *але, однак, проте*, причинний складений сполучник *так як* замість *оскільки, тому що* (ця помилка набула останнім часом значного поширення), *як будто* (ніби, начебто), *хотя* (хоч, хоча) тощо.

Приклади інтерференції **прийменників** також поодинокі. Це, очевидно, зумовлене тим, що непохідні (первинні) прийменники для обох мов спільні. Якщо аналізувати похідні (вторинні) прийменники, можна назвати калькування: *дякуючи* (замість *завдяки*) – російське «*благодаря*», *не дивлячись на* (замість *незважаючи на*) – російське «*несмотря на*», а також прямі запозичення, наприклад, «*спустя два роки*».

Є певні проникнення росіянізмів і в систему **частки** (*путь, вон, ну-ка, да, хоть, пожалуй*) та **вигуків** (*уви! батюшки! ейже-ей! ерунда! чушь! брось!*). До найбільш поширених помилок належить вживання слів *тоже і также* замість *також, теж*.

Під час утворення словосполучень інтерференцію спостерігаємо на рівні лексичної сполучуваності слів і на рівні засобів граматичного зв'язку. Приклади першої з названих груп: *відкрити очі* (розплющити очі), *відкрити двері* (відчинити двері), *привести приклад* (навести приклад), *потерпіти наругу* (зазнати наруги), *здати екзамен* (скласти екзамен). Маємо справу зі словами, які в українській мові вживаються, але в такі сполучення, як у російській мові, не вступають.

Друга група представлена синтаксичними словосполученнями зі зв'язком керування з такими різновидами:

- прийменникове керування замість безприйменникового: *план по відзначенню ювілею* (план відзначення ювілею);
- безприйменникове керування замість прийменникового: *згідно наказу* (згідно з наказом), *радіти чому* (радіти з чого);
- вживання іншої, ніж потрібно, відмінкової форми залежного слова: *дякую присутніх* (дякую присутнім), *їздити по містам* (їздити по містах), *навчати мові*;
- використання іншого прийменника: *відсутній із-за хвороби* (відсутній через хворобу), *зробити за проханням* (зробити на прохання), *скупати по братові* (скупати за братом).

До речі, неправомірне для української мови вживання прийменника *по* трапляється надзвичайно часто: *зошит по математиці* (зошит для математики), *екзамен по історії* (екзамен з історії), *виступити по темі* (виступити на тему).

У повсякденну мову українців проникає все більше російських слів – безсистемною сумішшю двох мов користується майже все населення східних і південних областей. Здебільшого спостерігається, що вимова і словозміна ще українські, а самі слова майже всі запозичені. Ось характерний приклад (з радіопередачі): «*Поставки сир'я почті прекратилися. Налічія нема даже на сутки. Нужно заключати договора, а нефть на переработку ніхто не предлагає*». Від цього недалеко й до повного переходу на мову сусіднього народу, хоч, звичайно, не чисту і грамотну, з українськими елементами, але вже не українську.

Ми, українці західних областей, до цього ще не дійшли. І все-таки... Чому багато з нас, навіть із тих, хто по-справжньому вболіває за долю України, встають не *рано*, а *утром*, не *снідають*, а *завтракають*, ідуть не *на виробництво* чи *будову*, а *на производство* чи *строительство*, не *під час обідньої перерви*, а *в обідній перерив* ідуть не *в їдальню*, а *в столову*? І в магазині купують не *вершки*, а *слівкі*, на городах вирощують не *полуниці*, а *клубніку*, не *в шафах*, а *в шкафах* зберігають одяг, тримають у належному порядку не *меблі* чи *килими*, а *мебель* і *коври*, виносять із квартири не *сміття*, а *мусор*, чистять не *взуття*, а *обув*, не *перуть білизну*, а *стірають більйо*? І так далі, і тому подібне. Скажете, це дрібниці? Лише окремі слова? Але з дрібниць починається. А далі ця «корозія нехлюйства» проникатиме все глибше, бо чужі слова напірають на нас звідусіль – з російських книг і газет, що заповнили

прилавки наших книгарень і кіосків, з кінофільмів і телепередач. Не виробивши в себе імунітету проти цього вірусу суржикізації, ми й не оглянемося, як Галичина, цитадель українства, перетвориться в одну з провінцій Хохляндії. Невже нам цього хочеться? Потрібна активна протидія згубному поширенню суржику. Зокрема, у школі. І, передусім, на уроках української мови.

Наведені приклади мовленнєвих помилок переконливо засвідчують, що негативного впливу інтерференції підлягають одиниці всіх рівнів мовної системи – від фонетичного до синтаксичного, навіть будова складного речення. Отже, увага до цієї корозії нашого мовлення має бути постійною. До цієї проблеми можна й треба звертатися під час опрацювання будь-якої програмової теми, добираючи відповідний негативний мовний матеріал і види вправ для запобігання появи елементів суржику й усунення їх.

Матеріалом можуть послуговувати слова, фразеологізми, словосполучення, речення й тексти, наведені не тільки в підручниках, але й у відомих посібниках з культури мовлення (наприклад, «Як ми говоримо» Б. Антоненка-Давидовича, «Антисуржик» за редакцією О. Сербенської, «Мова і суспільство: Постколоніальний простір» Л. Масенко, довідник «Неправильно–правильно» М. Волощак, «Культура рідної мови» І. Кочан, «Культура мови» Л. Струганець та ін.), у статтях методичних журналів, або й виявлені в рекламі, у газетних публікаціях чи в усному, в т.ч. учнівському, мовленні.

Вправи теж можуть бути різноманітними за характером завдань. Наприклад:

- тренування у правильній вимові звуків і звукосполучень, у прочитанні буквосполучень;
- вибір суфікса або префікса для утворення похідного слова від наведеного твірного;
- вставка у текст слів замість малюнків з одночасним вибором граматичного форми;
- вибір потрібного (нормативного) слова з числа наведених;
- вибір слова для вставки на місці пропуску;
- вставка залежного слова з метою конкретизації змісту висловлювання;
- запис словами значення цифр у реченнях чи текстах;
- заміна словосполучень одним словом;
- встановлення відповідності між компонентами вільних чи фразеологічних словосполучень;
- редагування текстів з неправильно утвореними формами повнозначних слів або недоречно вжитими службовими словами;
- вставка сполучників у складне речення;
- вибір сполучників для утворення складного речення з запропонованих простих;
- виявлення і виправлення помилок певного типу в реченнях і зв'язних висловлюваннях;
- редагування зв'язних текстів з різнотипними помилками.

Усі ці вправи (перелік яких далеко не повний) сприятимуть не тільки усуненню помилок, зумовлених інтерференцією, але й формуванню навичок аналізу мовного матеріалу, роботи з чернетками власних творчих робіт, а в кінцевому підсумку – всебічному удосконаленню учнівського мовлення.

На завершення (не «в заключення») – висновок (теж не «заклучення»): кожен, хто належить до людей небайдужих, хто вважає себе культурною людиною і відповідально ставиться до свого мовлення, хто здатний усвідомити важливість мовної культури для себе і для всього нашого суспільства, повинен докласти певних зусиль для самовдосконалення в цій галузі, яка має стати об'єктом спільної уваги й турботи наших культурологічних товариств, усіх громадян Української держави.

Тоді нікому не доведеться фіксувати наші мовні помилки, тоді на рахунок нашої громадянської совісті буде менше гріхів перед найбільшою святиною народу – рідним словом.

Література:

1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо / Б. Антоненко-Давидович. – К. : Либідь, 1991. – 256 с.
2. Антисуржик: Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити : Посібник / За заг. Ред. О. Сербенської. – Львів, 1994. – 152 с.
3. Культура мови на щодень / Н. Я. Дзюбишина-Мельник, Н. С. Дужик, С. Я. Єрмоленко та ін. – К. : Довіра, 2000. – 169 с.
4. Кочан І.М. Культура рідної мови : Збірник вправ і завдань / І. М. Кочан, А. С. Токарська. – Львів : Світ, 1996. – 232 с.
5. Сербенська О.А. Культура усного мовлення. Практикум : Навчальний посібник. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – 212 с.
6. Струганець Л. Культура мови. Модульний курс : навчальний посібник для студентів філологічних факультетів вишів України / Л. В. Струганець. – Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2012. – 195 с.
7. Хом'як І. Навчання орфографії в умовах інтерферуєчих впливів / І. Хом'як // Дивослово . – 1997. – № 1. – С. 52–56.
8. Черемська О. С. Лексична та граматична інтерференція в сучасній українській літературній мові як наслідок українсько-російського білінгвізму: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.02 «Українська мова» / О. С. Черемська. – Харків, 2002. – 16 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Богущ Алла Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Голуб Ніна Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України.

Дроздова Ірина Петрівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології професійної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Загороднова Вікторія Федорівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови та методики викладання фахових дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

Костриця Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри української, англійської та латинської мов імені М. О. Драй-Хмари Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Кучерук Оксана Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Мамчур Лідія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Мельничайко Володимир Ярославович, доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Пентилюк Марія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Сидоренко Вікторія Вікторівна, доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Трифонов Олена Сергіївна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методи дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Хом'як Іван Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АН ВШ України, завідувач кафедри української мови і літератури Національного університету «Острозька академія».

Антончук Олександр Михайлович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Греб Марія Михайлівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

Груба Таміла Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, декан історико-філологічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Демидчик Галина Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка.

Дідук-Ступ'як Галина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Залюбівська Оксана Броніславівна, старший викладач кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету.

Златів Леся Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Іванишин Галина Ярославівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету.

Івахненко Тамара Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології для неспеціальних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ковальчук Наталія Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Крисків Мирослава Йосипівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Кулик Олена Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Кучеренко Ірина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Херсонського державного університету.

Ленюк Наталя Михайлівна, аспірант кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

Лещенко Ганна Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри української мови та методик викладання Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Мушировська Наталія Володимирівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Нищета Володимир Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики викладання фахових дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

Овсієнко Людмила Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Олексієвць Людмила Степанівна, старший викладач кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Собко Валентина Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка.

Столяр Зоя Володимирівна, викладач кафедри української мови і літератури Національного університету «Острозька академія».

Тепла Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української, англійської і латинської мов імені М. О. Драй-Хмари Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Терп'як Оксана Петрівна, викладач Кременецького педагогічного коледжу КОПГ імені Тараса Шевченка.

Туровська Ірина Олександрівна, викладач циклової комісії української мови і літератури Рівненського державного базового медичного коледжу.

Федорич Христина Миколаївна, викладач кафедри української мови і літератури Національного університету «Острозька академія».

Шульжук Наталія Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

ЗМІСТ

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Голуб Н. Б. ДІАЛОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	3
Загороднова В. Ф. СТЕРЕОТИПИ СВІДОМОСТІ СУЧАСНОГО СВІТУ В КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	9
Кучерук О. А. КОГНІТИВНА ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ	15
Мамчур Л. І. КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ – ПРІОРИТЕТНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	21
Хом'як І. М. ХАРАКТЕР ОРФОГРАФІЧНИХ УТРУДНЕНЬ, ВИКЛИКАНИХ МОВЛЕННЄВИМ СЕРЕДОВИЩЕМ	26
Груба Т. Л. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	30
Демидчик Г. С., Собко В. О. ОРГАНІЗАЦІЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПОСТЕРЕЖЕНЬ ЯК ШЛЯХ ДО УДОСКОНАЛЕННЯ ГРАМАТИЧНОГО ЛАДУ МОВЛЕННЯ	34
Дідук-Ступ'як Г. І. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ІНТЕРАКЦІЇ РІЗНОТИПОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК РІДНОЇ І ЯК ДЕРЖАВНОЇ	37
Ковальчук Н. П. ПУНКТУАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ	41
Кулик О. Д. МІСЦЕ СЛОВОВІРНИХ НОРМ У СИСТЕМІ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	44
Кучеренко І. А. ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ УРОКУ РІДНОЇ МОВИ	50
Лещенко Г. П. ЗМІСТОВІ І СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ УРОКІВ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У СЕРЕДНІХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ЗА КОМПЕТЕНТНІСНИМ ПІДХОДОМ	54
Нишета В. А. ПОТЕНЦІАЛ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОЇ РИТОРИКИ	59
Олексієвець Л. С. ЄДНІСТЬ СЛОВНИКОВО-СЕМАНТИЧНОГО Й СЛОВНИКОВО-ОРФОГРАФІЧНОГО НАПРЯМІВ У РОБОТІ З ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ	64
Терп'як О. П. АНАЛІЗ ПРОГРАМ ДЛЯ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЧАСТИНА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ЛІЦЕІСТІВ ГУМАНІТАРНИХ КЛАСІВ	68

ЛІНГВОДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Богущ А. М. КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	73
Дроздова І. П. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ АУДИТОРНИХ І ПОЗААУДИТОРНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ	77
Костриця Н. М. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-АГРАРНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»	82
Пентилюк М. І. РІДНОМОВНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ	86
Сидоренко В. В. ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ СКЛАДОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ЯК ВІДГУК НА ЦИВІЛІЗАЦІЙНО-ІСТОРИЧНІ ТА ОСВІТНІ ІМПЕРАТИВИ ХХІ СТОЛІТТЯ	90

Трифенова О. С. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	97
Антончук О. М. ПИТАННЯ КУЛЬТУРИ МОВИ В ПОСІБНИКАХ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»	102
Греб М. М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ І ФРАЗЕОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	105
Залюбівська О. Б. ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ: РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	111
Златів Л. М. КОМП'ЮТЕРНА ЛІНГВОДИДАКТИКА У ВИКЛАДАННІ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	116
Іванишин Г. Я. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ	121
Івахненко Т. П. МІСЦЕ І РОЛЬ КУЛЬТУРИ МОВИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ	125
Криськів М. Й. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МІЖ СЕРЕДНЬОЮ І ВИЩОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ	130
Ленюк Н. М. ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	135
Мушировська Н. В. РОЛЬ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	138
Овсієнко Л. М. ПЕРСПЕКТИВИ ТА ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	144
Столяр З. В. ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	149
Тепла О. М. РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА»	154
Туровська І. О. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	156
Федорич Х. М. РОБОТА ЗІ СЛОВНИКОМ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА	159
Шульжук Н. В. ВПЛИВ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ МОВОЗНАВЧОЇ НАУКИ НА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ	162

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Мельничайко В. Я., Криськів М. Й. ПОРУШЕННЯ МОВНИХ НОРМ ТА СПОСОБИ УСУНЕННЯ ЇХ	166
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	172

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

Серія «Психологія і педагогіка»

Збірник наукових праць

Випуск 29

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Відповідальний за випуск *Столяр З. В.*

Упорядник *Максимчук В. В., Столяр З. В., Федорич Х. М.*

Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*

Комп'ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,
власних імен, географічних назв та інших відомостей
відповідають автори.*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 20,46. Наклад 100 пр. Зам. № 94–14
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Видавець СПД Свинарчук Р. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38067) 771 28 70, e-mail: 35800@ukr.net.