

74  
B53

# ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



## Педагогіка

48

Випуск XLVIII

Івано-Франківськ  
2013

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

# ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

**Педагогіка**

**Випуск XLVIII**



НБ ПНУС



788558

Івано-Франківськ  
2013

У часописі вміщено наукові статті відомих та молодих науковців з проблем формування та розвитку особистості в освітньо-культурному просторі України та закордоння. Результати досліджень висвітлюють питання філософії та методології феномена „мовна особистість”, генезу проблем формування та розвитку на етапі дошкільника, школяра, студента, а також психолого-педагогічні підходи до її розв’язання з урахуванням наступності, спадкоємності й перспективності у змісті, методах і формах роботи різних освітніх ланок. Представлені матеріали стали предметом обговорення учасників Міжнародної науково-практичної конференції “Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи” (17-18 жовтня 2013 р., м. Івано-Франківськ, Україна).

Запропоновані у статтях аналітичні матеріали з порушених проблем освіти, а також узагальнення, висновки та окреслені перспективи подальших досліджень становитимуть інтерес для науковців і педагогів-практиків.

*The journal contains research papers by renowned and young scholars analyzing the issues of the formation and development of linguistic identity in the educational and cultural space in Ukraine and abroad.*

*The research results highlight the questions of philosophy and methodology of the phenomenon of «linguistic identity», genesis of a problem of formation and development of linguistic identity in preschoolers, school and university students, psychological and pedagogical approaches to solve it basing on continuity, succession and prospects in the content, methods and forms of the various educational links. Many of the papers submitted have been discussed at the International Scientific Conference « Forming Linguistic Identity in a Multistage System of Education: Experience, Realities And Prospects » (17-18 October 2013, Ivano- Frankivsk, Ukraine).*

*The analytical materials on language education as well as summarizing, conclusions and outlined prospects for further research presented in the papers will be of interest to scholars and teachers.*

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Редакційна рада:** д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

**Редакційна колегія:** д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Видається з 1995 р.

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЖІНОЧИХ  
СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ  
НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті розкриваються особливості викладання іноземних мов у жіночих середніх навчальних закладах Західної України на початку ХХ століття. Особлива увага звертається на зміст навчання та методу викладання античних мов (латинської та грецької), як запоруки для досягнення вищої освіти, та сучасних – польської, німецької, французької та англійської.*

**Ключові слова:** навчальні плани і програми, підручники, класичні (латинська і грецька) та новітні (німецька, польська, французька, англійська) мови.

**Постановка проблеми.** Розширення міжнародних зв'язків нашої держави, інтернаціоналізація всіх аспектів суспільного життя визначають необхідність опанування іноземної мови в різних сферах діяльності людини. Іноземна мова стає дійовим фактором соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу суспільства, що підвищує її статус як освітньої галузі. За таких умов виникає необхідність у пошуку нових підходів до методів та засобів викладання іноземних мов у навчальних закладах різного типу та рівня акредитації.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема викладання іноземних мов у жіночих середніх навчальних закладах (гімназіях і ліцеях) у західному регіоні України початку ХХ ст. стала предметом часткового вивчення таких науковців, як І. Курляк, Д. Пенішкевич, І. Петрюк, Б. Ступарик та ін. Проте окремого комплексного дослідження цієї проблеми до сьогодні не здійснено. Тому метою нашої наукової статті є висвітлення особливостей викладання іноземних мов у жіночих середніх школах Західної України початку ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Важливим чинником гуманістичного та естетичного виховання дівочої молоді у жіночих гімназіях Західної України початку ХХ століття, необхідною умовою підготовки гімназисток до навчання в університетах були класичні мови. Офіційним підґрунтям для їхнього опанування став навчальний план для класичних гімназій Галичини, запроваджений рескриптом Міністерства віросповідань і освіти Австрії від 20 березня 1909 р. [3].

Відповідно до навчального плану 1909 р., метою вивчення латинської мови на нижчому ступені гімназій було набуття граматичних відомостей, необхідних для засвоєння навичок латинського читання і письма; на вищому ступені – ознайомлення з найважливішими творами римських письменників, що трактувалися як основа для усвідомлення багатства римської культури; вправність у читанні не дуже складних латинських текстів; пробудження відчуття стилістичної форми [3, с. 11].

Латинську граматику у перших чотирьох класах вивчали за польськомовним підручником Ж. Самолевича “Стисла граматики латинської мови” (“Zwięzła gramatyka języka łacińskiego”). Теоретичні знання, здобуті на уроках граматики, закріплювалися на початковому етапі за допомогою підручників Й. Штайнера, Ф. Прухніцького [5, с. 46-49], укладених із врахуванням практичних потреб гімназисток щодо формування практичних навичок латинського письма, набуття ґрунтовного лексичного запасу, необхідного для підготовки до перекладу класичних творів у старших класах, зокрема записок Юлія Цезаря про гальську війну, вибраних творів Овідія, “Енеїди” Вергілія, праць Горація, Тацита, Цицерона та ін. [5, с. 50-53].

Згідно із програмовими вимогами, в усіх класах вищого ступеня передбачалося домашнє читання додаткової літератури, яке контролювалося учителем.

Навчальний план для класичних гімназій Галичини 1909 р. та долучені до нього інструкції запропонували нові методичні підходи при вивченні античних мов у навчальних закладах цього типу. Так, відповідно до нових приписів, відбулося рішуче переміщення акцентів зі знання

граматичних форм на аналіз змісту й естетичної вартості творів. Крім того, важливу роль відводили реалізації міжпредметних зв'язків, зокрема з історичною наукою [1, с. 64].

Аналогічним чином, починаючи з третього класу, дівчата опановували грецьку мову. Основою для засвоєння грецької граматики в жіночих гімназіях Галичини служила "Грецька граMATика" Е. Фідерера, в якій основна увага зверталася на ґрунтовне засвоєння граматичних форм, для виконання вправ використовували підручник О. Вінковського та О. Таборського "Грецькі вправи для III і IV кляси". У старших класах гімназистки приступали до роботи над лектурою. При цьому до переліку творів для вивчення входили такі шедеври класиків грецької літератури, як "Анабазис" Ксенофонта, "Ліада" й "Одіссея" Гомера, "Апология" Платона, вибрані твори Геродота, Плутарха, Софокла [5, с. 50-51].

Аналіз планів і програм жіночих гімназій засвідчує, що важливе місце серед навчальних дисциплін на межі XIX-XX ст. посідала німецька мова. Будучи мовою викладання і в жіночих ліцеях Буковини, де на її вивчення в усіх класах відводилося 25 год. на тиждень, вона не втрачала свого значення і на території Галичини (у дівочих гімназіях її вивчали в обсязі 33 год., у ліцеях – 24 год.). Якщо учениці ліцеїв Буковини оволодівали німецькою мовою для набуття впевненості у граматично правильному використанні її в усному мовленні та на письмі, розуміння найвидатніших творів німецької (німецько-австрійської) літератури, розвитку особистості на основі поетичних і прозових творів [2, с. 30], то навчальна програма із цього предмета у жіночих класичних гімназіях всієї Галичини була значно ширшою. Так, у нижчих класах гімназії учениці отримували базові знання із граматики цієї мови за допомогою підручників Германа, Петеленца і Гайчака "Ćwiczenia niemieckie" та Янера "Deutsche grammatik" [5, с. 45-47]. На вищому ступені гімназійної освіти доповнення і поглиблення відомостей із граматики німецької мови відбувалося на основі детального опрацювання програмової літератури, зокрема прозових і поетичних текстів Г. Гете, В. Лессінга, Й. Шиллера [5, с. 49].

Під час вивчення німецької мови в жіночих гімназіях Галичини особлива увага зверталася на вправляння в усному оформленні думки на основі прочитаних текстів, описів картин, природи і подій зі щоденного життя за впорядкованим планом.

У процесі вивчення польської мови (викладової у більшості жіночих середніх навчальних закладів Галичини) учениці нижчих класів мали опановувати навички читання, зв'язного мовлення та вправлятися у письмовому використанні мови [3, с. 7]. Упродовж перших двох років на уроках читання гімназистки навчалися виразно і вдумливо читати, вправлялися у розумінні прочитаного та його детальному поясненні. Починаючи з третього класу, дівчата отримували короткі відомості про життя і творчість визначних польських письменників.

Головними засобами для вивчення польської мови у старших класах галицьких жіночих гімназій було прочитання уривків із творів найвидатніших польських авторів і засвоєння історії польської літератури. Зокрема дівчата-учениці детально ознайомлювалися із творами таких класиків, як М. Конопніцька, А. Міцкевич, Г. Сенкевич, Ю. Словацький та ін. [4, с. 41-42].

Важливого значення в навчальних планах жіночих середніх навчальних закладів надавалося вивченню французької мови, яка в кінці XIX – на початку XX ст. була головною мовою європейського спілкування. Вільне володіння нею вважалося ознакою освіченості та вихованості. Зокрема жіночі ліцеї надавали своїм вихованкам відомості із граматики французької мови, формували навички розмовного мовлення, ознайомлювали із французькою літературою попередніх трьох століть з особливою увагою на період Людовіка XIV [2, с. 32].

Англійську мову, як другу новітню, вивчали в ряді дівочих ліцеїв Східної Галичини та Північної Буковини як необов'язковий предмет. Так, учениці жіночого ліцею в Чернівцях опановували її починаючи з IV класу. З огляду на обмежений час, призначений для її вивчення, ліцеїстки засвоювали правильну вимову, вправлялися у знанні часових форм і найважливіших синтаксичних правил, розумінні мови на письмі, в усному і письмовому використанні для висловлювання у процесі навчання та під час подорожей. Курс містив також вступ до англійської літератури в поєднанні з "лектурою" й обговоренням окремих творів, придатних для жіночої молоді. Опанування англійської мови поєднувалося з вивченням німецької та французької [2, с. 34].

**Висновки.** Як бачимо, впродовж досліджуваного періоду античні мови займали важливе місце в системі гімназійних знань як засіб гуманітаризації освіти, важливий чинник гуманістичного та естетичного виховання жіночої молоді, як необхідна умова підготовки гімназисток до університетських студій. На початку XX ст. у вивченні класичних мов відбулася зміна, що полягала у переміщенні акцентів із зазубрювання граматичних форм і лексики на ґрунтовне суспільно-історичне та культурологічне розуміння змісту і значущості найвизначніших класичних шедеврів.

Серед кількох новітніх іноземних мов, які вивчалися в жіночих середніх навчальних закладах Західної України на початку XX століття, найбільше значення мала німецька мова; польська мова формувала в учениць невимушеність у спілкуванні в усіх сферах діяльності; знання історії польської літератури розширювало обсяг знань; французька ж мова, з огляду на віддаленість від повсякденного життя, а також недостатній обсяг часу, служила для формування в учениць навичок спілкування на рівні цивілізованої необхідності.

1. Курляк І. Є. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864–1918 pp.) : [монографія] / І. Є. Курляк. – Львів. – 1997. – 222 с.
2. Jahresbericht des öffentlichen städtischen Mädchen-lyzeums in Czernowitz. 1913–1914. – Czernowitz, 1914. – 121 s.
3. Plan nauki dla gimnazyów galicyjskich. Rozporz. c. k. Rady szkol. kraj. z dn. 2. 8. 1909. L. 44.242. – Lwów : Fundusz szkol. kraj., 1909. – 38 s.
4. Sprawozdanie dyrekcji prywatnego gimnazjum żeńskiego z prawem publiczności im. Juliusza Słowackiego za rok szkolny 1912/13. – Lwów : Nakł. Tow. Prywatnego gimnazjum żeńskiego, 1913. – 90 s. + XVI.
5. Sprawozdanie dyrekcji prywatnego gimnazjum żeńskiego z prawem publiczności w Stanisławowie za rok szkolny 1912/13. – Stanisławow : Nakł. Tow. "Prywatnego gimnazjum żeńskiego", 1913. – 90 s. + XVI.

*Foreign languages teaching at secondary educational establishments for women in Western Ukraine at the beginning of the 20-th century. The article reveals the peculiarities of foreign languages teaching at secondary educational establishments for women in Western Ukraine at the beginning of the 20-th century.*

**Key words:** educational plans and curriculum, textbooks, classical (Latin and Greek) and modern (German, Polish, French, English) languages.

УДК 378.091.33:811.111'243"197/198"

ББК 74.58

Алина Маслова

## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ 70 – 80-х ГОДОВ XX ВЕКА

*У статті розглядається ретроспектива становлення методів навчання англійського наукового мовлення у вітчизняній педагогіці 70 – 80-х років минулого століття. Автор приділяє увагу суспільно-історичним подіям, які визначили актуальність проблеми навчання наукового стилю англійського мовлення, аналізує підходи вчених до вирішення цієї проблеми, систематизує і узагальнює їх.*

**Ключові слова:** метод навчання, науковий стиль мовлення, науковий текст, монологічне мовлення, діалогічне мовлення

**Постановка проблеми.** 70-е годы прошлого века представляют собой эпоху научно-технической революции, ставшей масштабным общественно-историческим событием, которое повлекло за собой усиленное развитие науки, техники, промышленности, медицины, космической отрасли. Новые крупные научные открытия в таких эволюционных для того времени направлениях, как электронизация, комплексная автоматизация, новые виды энергетики, технология изготовления новых материалов, биотехнология, способствовали расширению международных контактов нашей страны с целью обмена научными

достижениями, разработки и реализации совместных проектов с дружественными зарубежными странами. Таким образом, достаточно высокий уровень владения научной речью на общепринятом, т.е. английском, языке был необходим для выступлений с докладами на международных конференциях и симпозиумах. В виду того, что практиковавшееся привлечение переводчиков в иноязычном научном общении не всегда адекватно передавало специфическое смысловое содержание научной речи, а также дорого обходилось в смысле затраты материальных средств, отечественные педагоги и методисты начали уделять пристальное внимание проблеме обучения английской научной речи специалистов, готовившихся к работе за рубежом, а также студентов неязыковых специальностей, занимавшихся по международным программам.

**Анализ научных исследований и психолого-педагогических публикаций** показал, что обозначенной нами проблемой в 70 – 80-х годах XX века интересовались такие исследователи, как И.А. Авхачева, В.Н. Беньяминова, Е.С. Большакова, М.М. Глушко, Л.И. Зильберман, Л.Н. Смирнова, А.Б. Юдис и др. Однако, как следует из проанализированных информационных источников, работы этих ученых порождают достаточно большой разброс мнений и суждений в плане выбора методов обучения англоязычной научной речи. Вследствие этого, возникает необходимость обобщения и систематизации накопленного методического опыта по данной проблеме, поскольку обучать научному стилю английской речи на современном этапе невозможно, не зная, как это делалось ранее.

В связи с этим **целью нашей статьи** является определение достоинств и недостатков методов обучения английской научной речи студентов неязыковых специальностей в отечественной педагогике 70 – 80-х годов прошлого века.

**Изложение основного материала.** Считаю необходимым отметить, что обмен результатами научных открытий в нашей стране в 70-е годы XX века осуществлялся не столько за счет непосредственных контактов отечественных и зарубежных специалистов, сколько за счет изучения передового опыта иностранных коллег во всевозрастающем объеме научной литературы, доставляемой из-за границы. Именно поэтому обучению чтению англоязычной технической литературы и контролю ее понимания было посвящено достаточно много исследований.

Одной из таких работ является диссертация А.Б. Юдис. В ней автор обосновала необходимость отбора научно-технической литературы, подлежащей изучению, установила лингвистические трудности для ее понимания, предложила способы их семантизации и разработала тесты для проверки умения извлекать информацию из англоязычных научных технических текстов. Заслуга исследователя состоит в том, что она предложила методические способы не только понимания прочитанного, но и его соотношения с имеющимися по данной проблеме знаниями [7, с. 6]. В нашем понимании это был продуктивный шаг к развитию научного мышления и вербальных способов его выражения. В целом считаем, что эта работа результативна в большей степени – по развитию умений восприятия научного текста и тестированных способов его понимания, и в меньшей степени – по развитию продуктивных умений научного изложения мыслей.

Спустя несколько лет появилась методика обучения продуктивной научной речи, а именно ее диалогической форме, в исследовании Е.С. Большаковой. В качестве основной гипотезы этой работы выдвигается положение о том, что “обучение диалогической речи на научную тематику может успешно осуществляться лишь в том случае, если будут учтены лингвистические и психологические особенности данного типа речи, возрастные и индивидуально-профессиональные характеристики обучающихся и разработана система упражнений, учитывающая эти особенности” [3, с. 2]. Проверка этой гипотезы привела автора к упрощенному пониманию научной диалогической речи. Так, обучение диалогической форме общения осуществлялось по хорошо известной схеме: запрос информации – положительный ответ; запрос информации – отрицательный ответ; выражение согласия с услышанной информацией; выражение несогласия с услышанной информацией; мотивированное выражение согласия / несогласия с услышанной информацией; выделение, усиление, подчеркивание отдельных фактов; использование логико-связывающих элементов высказывания; обобщение и заключение высказывания [3, с. 9]. Научная составляющая общения сводилась к использованию

тематических лексико-грамматических выражений. Возможно, такие беседы можно классифицировать как “научная диалогическая речь”, но лишь как ее учебная форма, далекая от реальных научных дискуссий, характеризующаяся как обменом реальными научными идеями, так и аутентичных способов их выражения.

Именно тот факт, что научная иноязычная речь в 70-е годы прошлого века характеризовалась примитивным способом ее выражения, т.е. упрощенным в лингвистическом аспекте, несоответствующим типичным иноязычным эквивалентам и разноаспектным научным понятиям, обусловил появление ряда филологических исследований англоязычной научной речи (В.Н. Беньяминова, М.М. Глушко, Л.И. Зильберман и др.).

Так, в исследовании М.М. Глушко представлен детальный анализ лексики, составляющей научные тексты, которые автор называет “научной прозой”. В своей работе автор обосновывает необходимость стратификации лексики научного текста, которая заключается “в установлении трех основных разделов, или слоев, т.е. слов, являющихся общеупотребительными, общенаучными и конкретно-научными, или терминологическими” [4, с. 5]. К общеупотребительной лексике автор относит слова, которые составляют неотъемлемую часть всех регистров речи данного языка. Под общенаучной лексикой понимаются слова, которые необходимы для описания научных явлений, процессов и понятий различных наук. Терминологическая лексика – это всегда лексика определенной сферы науки. Она, в отличие от первых двух типов лексики, предназначена для конкретной научной области. В соответствии с названными группами слов автор предлагает подразделение всей научной лексики на следующие подтемы: наблюдение, поиск, эксперимент, прогнозирование, умозаключение, открытие, организация и систематизация материала, верификация данных и выводы [4, с. 7].

Особое внимание автор исследования уделяет «сложным лексическим эквивалентам», их структурному своеобразие. К ним относятся: а) неустойчивые лексикологические сочетания слов: code word length, blood group investigation; б) частично устойчивые – first-served discipline, high confidence assured destruction capability; и в) абсолютно устойчивые, т.е. идиомы, значение которых не выводимо из простой суммы значений их частей: star of planes (связка плоскостей), union of spheres (букет сфер).

Полагаем, что результаты этого филологического исследования имеют существенное значение для обучения восприятию научной аутентичной речи и ее изложения, т.к. далеко не каждое предложение сложного научного текста можно понять, исходя из смыслового состава находящихся в нем слов. Полагаться на семантизацию значения многих идиоматических научных выражений на основе контекста также не приходится, потому что сам контекст по своему содержанию далеко не всегда понятен читающему. При недостатке научного опыта чтение научной литературы не всегда под силу магистрам, которые находятся в начале пути своей научной карьеры. В связи с этим нам представляется, что методика обучения научному стилю речи должна включать предварительное знакомство со сложными лексикологическими явлениями того профиля научной деятельности, который будет приобретаться студентами.

Вместе с тем нельзя не отметить тот факт, что проблема стилистического аспекта обучения англоязычной научной речи не рассматривалась ранее. К такой научной работе вполне правомерно отнести диссертацию И.А. Авхачевой, в которой автор высказывает мысль о том, что качественная научная речь на ограниченном тематическом объеме более ценная, т.е. более аутентичная, чем ее русскоязычная переводная модель на разноаспектном тематическом материале. Именно поэтому она предлагает отобрать активный языковой минимум в рамках конкретной тематики. Для этого обосновываются следующие принципы: 1) принцип семантической ценности языковых единиц, в соответствии с которым в минимум должны быть включены языковые единицы, которые используются для выражения понятий, логико-смысловых отношений между отдельными компонентами научных знаний, а также различные значения субъективной модальности, актуализируемые в целях смягчения категоричности высказываний на научные темы; 2) принцип наиболее характерных средств выражения отдельных понятий, в соответствии с которым отдается предпочтение языковым единицам, отличающимся наибольшим числом появлений в источниках выборочной совокупности; 3) принцип включения в минимум единиц с более широким диапазоном употребления, в

соответствии с которым целесообразно изучать выражения, способные к употреблению в большом количестве контекстов; 4) принцип однозначных терминологических выражений, в соответствии с которым основополагающие термины в рамках одного исследования употребляются в одном значении, а отсюда любое их трактование также однозначно; 5) принцип словарной (а не интуитивной) семантизации ранее изученных слов в значениях, отличающихся от их терминологического употребления [1, с. 10-11]. Автор анализируемого исследования совершенно справедливо считает, что для понимания и анализа научной речи недостаточно знания ее лексического состава; человеку необходимы также и знания грамматического состава научной речи. В связи с этим она отбирает необходимый для усвоения грамматический минимум и выражает его в синтаксическом аспекте. В него вошли следующие восемь грамматических конструкций: 1) абсолютная номинативная конструкция ↔ обстоятельственное придаточное предложение; 2) предложный герундиальный оборот ↔ обстоятельственное придаточное предложение; 3) бессоюзный причастный оборот ↔ обстоятельственное придаточное предложение; 4) конструкция Nominative + Infinitive ↔ обстоятельственное придаточное предложение; 5) союзный причастный оборот ↔ обстоятельственное придаточное предложение; 6) бессоюзный причастный оборот ↔ обстоятельственное придаточное предложение; 7) субстантивное словосочетание в функции препозитивного определения ↔ оборот с предлогом of в функции определения; 8) оборот с предлогом of в функции определения ↔ конструкция с так называемым притяжательным падежом [1, с. 17-18].

Невзирая на существенную лингвистическую ценность данного исследования, его методический аспект практически нивелирован. Автор сам говорит, что практическая ценность его работы заключается “в том, что отобран минимум языковых единиц, которые должны войти составной частью в содержание обучения научному монологическому высказыванию на английском языке” [1, с.22]; в то время, как обучение употреблению отобранного материала осуществляется на основе “ряда методических рекомендаций”, не включающих специальную систему упражнений.

Определенный вклад в методику обучения научной англоязычной речи вносит исследование В.Н. Беньяминовой, в котором автор концентрирует внимание не столько на лексико-грамматическом составе научных текстов, сколько на их композиционно-речевых формах. Так, исследователь рассматривает два типа научных текстов “описание” и “рассуждение” и определяет для них характерные грамматические средства выражения. Для этого В.Н. Беньяминова устанавливает инвариантные типы смысловых структур для каждого типа текста и их прагматико-коммуникативные модификации. Она обосновывает возможность выделения новой (на тот период времени) лингвистической единицы – сверхфразового уровня, которая имеет графическую смысловую и структурную оформленность в виде абзаца, и разрабатывает структурные связи предложений, составляющие такие укрупненные единицы научной речи [2, с. 23].

Ценность данного исследования состоит в том, что научные тексты формируются на основе аутентичных, выбранных из английских научных журналов естественно-физического и технического профиля: “Ecology”, “Physical Review”, “Heat and Mass Transfer” и т.д. При чтении статей из этих журналов перед студентами стоит задача не только их пересказа, но и составления самостоятельных вторичных текстов, т.е. моделирование собственной научной речи на основе ранее имеющихся и вновь приобретаемых как профессиональных, так и иноязычных знаний.

Однако данная работа так же, как и вышеописанная, не имеет специальной методической базы по обучению созданию таких текстов. Ведь знать, каким должен быть научный текст – это еще не значит уметь его создать. Поэтому считаем, что методика обучения научной речи в середине 80-х годов оставалась практически неразработанной.

Исключением из данного вывода может быть лишь одно исследование, посвященное решению проблемы обучения научной речи в ее монологической форме, автором которого является Л.Н. Смирнова. Ее работу можно назвать комплексной, т.к. в ней, с одной стороны, обосновываются принципы отбора научной лексики и классифицируются как разнообразные “подъязыки, складывающиеся из некоторого множества микроязыков, соответствующих

частным направлениям в науке и технике, т.е. разным специальностям” [6, с. 5]. С другой стороны, представляется система упражнений по овладению отобранным научным материалом. Суть предложенного Л.Н. Смирновой метода обучения состоит в двухэтапном развитии предполагаемых умений. На первом этапе длительностью в один учебный год студенты овладевают всем объемом языковых средств, выражающих изучаемое предметное содержание, и используют эти средства преимущественно в описательных монологах. На этом этапе решается задача формирования речевых навыков использования терминологической лексики микроязыка. На следующем, втором этапе также длительностью в один учебный год студенты совершенствуют приобретенные речевые навыки до уровня перехода их в умения функционально-смыслового типа речи, проявляемого в анализе научных текстов, в рассуждении на изучаемые научные темы, в дискуссиях по ряду научных проблем. Из сказанного вполне оправдана позиция автора данного исследования считать единицей обучения на первом этапе как терминологическую, так и общенаучную лексику. А единицей обучения на втором этапе считать научный текст, основанный на изученной лексике и имеющий разную жанровую характеристику: информационную, аналитическую, или прогностическую.

При всей обоснованности, логичности и прагматичности разработанной Л.Н. Смирновой методики назвать ее эффективной на данном этапе развития нашего общества не представляется возможным. Ее основным недостатком является отсутствие каких-либо намерений обучить студентов аутентичной научной речи в рамках интересующей их специальности. Кроме того предложенный автором методический путь не только очень длителен, но и низкомотивирован, особенно на первом этапе обучения. Трудно себе представить, что в течение всего первого года обучения студенты будут изучать сложную научную тематическую лексику без реальной речевой возможности ее применения. Ведь научная речь изучается не столько с лингвистической целью, сколько – с коммуникативной. Поэтому отсутствие столь длительного использования лингвистических знаний для удовлетворения своих научных интересов нивелирует практическую привлекательность самой методики.

В конце 80-х годов в методике обучения англоязычной научной речи появилось исследование Л.И. Зильберман, посвященное развитию умений аспирантов понимать аутентичные научные тексты в рамках овладеваемых ими специальностей. Мы в полной мере разделяем точку зрения автора в том, что человек, читающий научный текст, обращается к родному языку в тех случаях, когда наталкивается на фразы, трудные для понимания, т.е. такие, которые не подлежат семантизации на основе понимания смысла составляющих их частей; а их контекстуальная догадка также не приводит к пониманию. И далее автор говорит, что если такие фразы не являются ключевыми, и их непонимание не тормозит смысловое восприятие всего текста, их можно при первичном знакомстве с содержанием опустить; и лишь впоследствии при анализе прочитанного снова обратиться к их переводу. Если же такие фразы являются ключевыми и не позволяют продолжать осмысленное восприятие излагаемых научных мыслей, их следует научиться переводить.

Обучению переводу научной информации, выраженной незнакомыми языковыми явлениями, способствуют следующие условия: 1) базовые знания иностранного языка, состоящие в понимании языковых явлений, трансформирующих одни языковые формы в другие (a book – books; don't read – doesn't read; didn't go – have never gone и т.д.); 2) предварительное овладение профессиональной иноязычной лексикой во всех ее трансформационных проявлениях; 3) умение языковой и контекстуальной догадки трудно семантизируемых частей описательных и фабульных текстов; 4) способность трансформации переводческого буквализма в реальную речь.

Остановимся на последнем способе перевода более детально. При первичном восприятии дословного перевода незнакомой фразы создается впечатление полной неправомочности таких действий. Но при их более детальном изучении вполне очевидной становится их диалектическая природа. Ведь буквальный перевод – это лишь вспомогательный шаг на пути к подлинному переводу. Таким образом, полноценный адекватный перевод трудно воспринимаемой фразы получается через отрицание вспомогательного перевода. И чтобы

научиться это делать, т.е. трансформировать буквальный перевод в реальный, автор предлагает научиться “перекombинации элементарных значений слов на основе имеющихся профессиональных знаний” [5, с. 132].

Итак, анализ исследования Л.И. Зильберман показал, что научной иноязычной речи можно обучать на основе чтения аутентичных текстов и тем самым синтезировать в один учебный процесс решение двух взаимосвязанных, но неравнозначных задач – расширение научных профессиональных знаний и развитие иноязычных речевых умений. При этом отметим, что проявление данного научного подхода само по себе не приводит к методическому обеспечению его реализации.

Итак, проведенный нами анализ научно-методических работ дает основание для следующих **выводов**:

1) достоинства рассмотренных нами работ проявились в детализации лингвистических трудностей для восприятия научного текста и протестированных способов его понимания, в уточнении лексического и грамматического состава, а также стилистических особенностей английской научной речи в ее монологической и диалогической формах, в классификации идиоматических научных выражений, в определении композиционно-речевых форм аутентичных научных текстов, в доказательстве целесообразности развития иноязычных речевых умений на основе аутентичного научного материала;

2) недостатками рассмотренных нами работ считаем неопределенность психологических закономерностей порождения и реализации научного стиля речи, недостаточный учет его методологической сущности, отсутствие обоснования единицы обучения иноязычной научной речи, недооценка роли взаимосвязанного обучения сущности научного открытия и иноязычной речевой деятельности, т.е. использование научного стиля речи как средства приобретения научно-профессиональных знаний.

1. Авхачева И.А. Проблема содержания обучения научному монологическому высказыванию на английском языке (стилистический аспект проблемы) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” /И.А.Авхачева. –М.,1983. – 24 с.

2. Беньямина В.Н. Специфика организации английского научного текста (композиционно-речевые формы) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / В.Н. Беньямина. – К., 1985. – 24 с.

3. Большакова Е.С. Обучение диалогической речи на научную тематику (английский язык) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / Е.С. Большакова. – М., 1987. – 25 с.

4. Глушко М.М. Язык английской научной прозы : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора филол. наук : спец. 10.02.19 “Общее языкознание” / М.М. Глушко. – М., 1980. – 21 с.

5. Зильберман Л.И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы / Л.И. Зильберман. – М.: Наука, 1988. – 161 с.

6. Смирнова Л.Н. Профессионально дифференцированное обучение устной научной монологической речи научных работников на продвинутом этапе (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / Л.Н. Смирнова. – Л., 1984. – 18 с.

7. Юдис А.Б. Использование тестов для контроля умения студентов читать научно-техническую литературу (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / А.Б. Юдис. – К., 1975. – 19 с.

*The article discusses the retrospective of English scientific speech teaching methods formation in the domestic pedagogy in the 70 – 80's of the last century. The author pays attention to social and historical events that predetermined the relevance of teaching English scientific speech style. Different approaches to problem solving are analyzed, systematized and summarized.*

**Key words:** *teaching method, scientific speech style, scientific text, monologic speech, dialogic speech.*

УДК 37.017.18

ББК 74.261.4 О-57

Уляна Мочарська

## ВПЛИВ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ГАЛИЧИНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ НА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

*У статті проведено огляд законодавчих актів, які визначали статус української мови у громадському житті. Подано перелік тематичних спрямувань періодичних видань Галичини початку ХХ століття, та проаналізовано ті із них, на сторінках яких містилися статті присвячені мовній тематиці. А також здійснено аналіз ролі і місця періодичних видань у формуванні мовної особистості.*

**Ключові слова:** *періодика, мовне питання, дискусія, мовна особистість, формування.*

**Постановка проблеми.** Вивчення важливих аспектів суспільно-політичного життя української нації надає можливість узагальнити досвід державотворення і провести певну аналогію з історичними процесами початку ХХ ст. Сьогодні, як і на початку ХХ ст., оборона ідеї соборності українських земель була і залишається нагальною потребою українського народу.

Детальний аналіз стану та умов існування української мови початку ХХ століття крізь призму друкованих видань Галичини дає можливість осмислити їх вплив на формування мовної особистості українців того часу, а також провести паралелі між впливом сучасного стану української мови на становлення мовної особистості нашого часу.

Для дослідників, які вивчають історію української мови, періодика відіграє роль важливого багатопланового історичного джерела. Вивчення мови періодичної преси даного періоду має істотне значення для аналізу історії розвитку української літературної мови. Сильова багатожанровість мови преси дозволяє простежити на її матеріалі важливі процеси і закономірності, показові для певного етапу розвитку мови, зокрема поповнення літературного словника новими лексичними елементами, поступову зміну семантики та стилістичного забарвлення окремих слів, становлення лексичних та словотвірних норм. Крім того, мова газети як одна з форм масової комунікації характеризується своїми специфічними рисами (її загальнодоступність, особливий характер образності, тісне поєднання елементів різних стилів) і, в першу чергу, своїм підкреслено соціальним характером.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідження періодичних видань як історичного джерела стають все більш поширеними в сучасній історичній науці. Різним аспектам проблеми присвячено наукові праці О. Анікіної, Н. Барановської, О. Богуславського, А. Бойко, О. Вішки, О. Коновця, М. Романюка, Г. Рудого, Л. Сакади, Н. Сидоренко та ін..

Основою для вивчення україномовної західноукраїнської періодики є праці А. Животка, Ю. Тернопільського. Проблематика розвитку і змістового наповнення галицьких часописів початку ХХ ст. частково розв'язується в дослідженнях учених Науково-дослідницького центру періодики Львівської наукової бібліотеки імені В. Стефаніка, зокрема, М. Романюка, О. Дроздовської, М. Галушко та інших. Але, на жаль, опрацьовано ще далеко не всі масиви періодичних видань.

**Постановка мети.** Метою нашого дослідження є аналіз впливу умов існування української мови у Галичині міжвоєнного двадцятиліття та розвитку україномовних періодичних видань, присвячених питанням мови, на формування мовної особистості українців того часу.

**Виклад основного матеріалу.** Періодика Галичини була різною за тематикою як часописів, так і окремих публікацій. Зокрема у цей час були представлені видання політично-інформаційного характеру (“Діло”, “Вперед”, “Земля і воля”, “Свобода”, “Громадський голос”, “Громадський друг”, “Народ”, “Життя і слово”), літературно-наукового (“Записки наукового товариства імені Т.Шевченка”, “Літературно-науковий вісник”, “Книжка”, “Дзвони”, “Нові шляхи”, “Вікна”, “Обрії”, “Наука і письменство”), краєзнавчого (“Наша Батьківщина”, “Рогатинець”, “Око”), педагогічного (“Світло”, “Учительське слово”, “Рідна школа”, “Українська школа”), загальноосвітнього (“Письмо з Просвіти”, “Життя і знання”, “Самоосвітник”, “Світ”), гумористично-сатиричного (“Будяк”, “Гудз”, “Маски”, “Комар”),

господарсько-економічного (“Купецькі вісті”, “Український купець”, “Торгівля і промисл”, “Наше завтра”), релігійно-церковного (“Богословіє”, “Нива”, “Добрий Пастир”, “Віра і наука”, “Сіач”) та інші.

Особливо гостро питання мови дискутувалося на сторінках часописів “Дружне слово”, “Рідна школа: ілюстрований часопис для всіх”, “Око: освітньо-культурний орган Опілля”, “Українська школа”, “Учительське слово”, “Самоосвітник”, “Життя і знання” та ін.

Зокрема у “Дружньому слові” був окремий розділ – “Мовний куток”, метою якого було “розбуджувати, зацікавлювати до вивчення мови, справляти принаймі маркантніші прогріхи, які часто-густо трапляються щодо неї в школі, та викоринювати чужі зайві нам елементи, які можемо заступити нашими”. Цей куток вівся у формі відповідей на численні запитання читачів [3, с. 47].

Часопис “Око” вів боротьбу за чистоту мови. З цією метою тут була розміщена рубрика “куток мови”, у якій під окремими заголовками подавалися варіанти неправильної вимови слів – розділ “Не кажім” і його літературний відповідник – розділ “Кажім” [4, с. 183].

Зі шпальт журналу “Учительське слово” лунав заклик до боротьби з неграмотністю. Завданням, яке ставили перед собою автори мовних курсів, було не лише навчити українських людей писати і читати, а й заохотити до читання популярної української літератури та преси.

На сторінках “Самоосвітника” знаходимо курс лекцій з української мови під назвою “Наша мова”. Метою таких курсів було надання кожному українцеві можливості зрозуміти і вивчити основні правила української літературної мови. Більшість лекцій присвячені морфології та правописним правилам. Перша лекція з’ясовує теоретичні питання: відмінності між літературною мовою та говірками, сутність закону милозвучності. До кожної лекції додано “Завдання” для вироблення практичних навичок з української мови [5, с. 231].

Для всестороннього дослідження історії становлення української мови на Галицьких землях у міжвоєнні роки нам видається доцільним розгляд документів та державних актів, які регламентували її статус на державному рівні. Зокрема питання Східної Галичини остаточно було вирішено на конференції амбасадорів 15 березня 1923 року, яка ухвалила приєднання цих земель до Польщі. Правовий статус галичан визначався деякими особливостями законодавства. Перша конституція Польщі з 17 березня 1921 року мала параграф, згідно з яким кожний громадянин мав право на збереження своєї національності і плекання своєї мови і національних особливостей. А в наступному параграфі читаємо: “Польські громадяни, які належать до національних, релігійних або мовних меншостей, мають рівне з іншими громадянами право засновувати, наглядати та провадити власним коштом добродійні, релігійні і громадські заклади, школи та інші виховні заклади, а також [мають право] вільно вживати в них своєї мови і практикувати свою релігію” [10, с. 218-219].

І ця, і Конституція, прийнята 23 квітня 1935 року, не надавали польській мові статусу державної. Однак такого статусу їй надали окремі закони. Так, у резолюціях Сейму та Сенату було сказано, що виступи в цих установах мусять бути лише польською мовою. Крім того, 31 липня 1924 р. було видано окремий закон про державну мову. Він встановив, що державною мовою є польська мова, на якій ведуться усі державні справи. Все судочинство, протоколи поліції повинні були також вестися польською мовою, і лише на вимогу сторін рішення суду могло бути написане двома мовами.

Отже, як ми бачимо, хоча польський уряд взяв на себе зобов’язання надати українській мові рівноправного статусу поряд із польською, проте ні на законодавчому рівні, ні тим більше на практиці це не було виконано. Як слушно зауважує Д. Будняк, “для української мови її формування і становлення майже ніколи не було закономірним еволюційним процесом, природним у діалектичному розвитку. Відбиваючи загальні цивілізаційні закономірності інтелектуального розвитку людства, його етапи і фундаментальні мислительні характеристики, українська мова водночас розвивається як у контексті генетичної заданості, так і реальної історії свого народу. Історії, трагічні координати, якої безпосередньо визначають і характер мовного інтелектуального поступу” [1, с. 25].

Відтак пошук відповіді на питання, якою повинна бути українська мова, викликав численні дискусії серед мовознавців. Дискусії ці оберталися довкола унормування правопису, зокрема йшлося про нівелювання відмінностей мови Західної України та Наддніпрянщини,

потребу формування єдиної національної літературної мови. Відновлення властиво української правописної практики і поновлення традиції української літературної мови розглядається як одне з найперших завдань на початку ХХ століття.

На тлі мовних дискусій початку ХХ століття, в яких брали участь М. Драгоманов, І. Нечуй-Левицький, П. Куліш, С. Єфремов, дописи в періодиці М. Левицького, Є. Чикаленка, менш знаних, однак авторитетних для Галичини політичних та освітніх діячів, сприяли зміцненню статусу української мови й спонукали галичан до відстоювання своїх прав на вільний розвиток української мови, а отже, формували мовну особистість.

Зокрема у журналі “Життя і знання” знаходимо статтю М. Левицького під назвою: “Чи вбога й груба наша мова?”. У ній автор наголошує на тому, що українська мова має 68 тисяч слів, тому віднести її до бідних аж ніяк не можна. Крім того, багатство мови визначається великою кількістю синонімів, а їх в українській мові “може навіть більше, ніж у сусідніх слов’янських мовах, московській і польській” [2].

Тому чимале значення у формуванні статусу української мови надавалося періодичним виданням. Ще І. Франко писав про те, що газетні статті повинні бути відповідним чином оформлені та базуватися на доброму знанні літературної мови [6, с. 74].

Відомо, що мова преси є надзвичайно динамічним сегментом мови. Саме в цій сфері активно відбуваються мовотворчі і словотворчі процеси. Крім того, мова преси найдинамічніше реагує на соціально-політичні зміни, що відбуваються в суспільстві. Життя ставить перед журналістом нові факти й поняття й вимагає, щоб негайно давати їм нові назви і терміни. Ці слова кидаються у масу читачів, і, свідомо чи не свідомо, вони переймають часописну мову. Саме в цьому і полягає величезний вплив газетної мови на вироблення культури мови та формування мовної особистості.

Розглядаючи ж внутрішню будову мови Галичини, не можливо заперечити наявність у ній елементів різних говірок та польських впливів, що трактувалося поляками як наслідок мовної єдності українців з поляками. Зокрема, у часописі “Література, мистецтво, наука” 1932 р. розміщено статтю “Фільологічно-патріотична лекція у львівському радіо”, яка аналізує виступ доктора Юрія Зарицького з доповіддю про мовну, культурну і державну єдність українців з поляками. Він змалював польські впливи на українську мову як процес повного об’єднання українців з поляками. Автор вказує на велику кількість польських слів в українській мові, приводячи у приклад такі слова, як адвокат, пакунок, рахувати, отримати, полудневий. Однак він не зазначає, що такі ж слова мають і інші слов’янські мови. Автор статті відносить доповідь Ю. Зарицького до категорії гумористичних. [9]

Самі ж українці, які перебували під владою Польщі, намагалися усунути зі своєї мови такі елементи, щоб таким чином наблизитися до мови Наддніпрянської України, яку тоді називали “великоукраїнська”, хоча В. Сімович у своїй статті “Великоукраїнські вислови” і заперечує такий поділ. “В мовному словнику такої назви (“Велика Україна” не має. Є тільки Україна, “великої” чи “малої”, “білої” чи “червоної” – нема”.

Автор негативно ставиться до висловів, які увійшли у повсякденний вжиток, і вважаються українськими, хоча по своїй суті є дослівним перекладом з російської мови. До таких він відносить: “перш за все”, “у свою чергу”, “зараз”, “врешті-решт”, “на протязі часу”, “являтися” та ін. [7].

**Висновки.** Отже, в першій половині ХХ ст. відбувався процес нормалізації української літературної мови, який здебільшого стосувався лексичного фонду мови. Щодо поширення, то цей процес охопив переважно освічені прошарки, проте і чимало селян, де українська мова вживалася “природно”, долучилися до нього. Переважно це було в тих місцевостях, де селяни зіткнулися з поселенцями-поляками.

Таким чином, дослідивши проблеми становлення і розвитку української мови та проаналізувавши стан мовної особистості того часу, ми бачимо, що процес формування мовної особистості залежить від суспільно-історичних умов та мовного розвитку суспільства. Послання утисків та деякої свободи, правових зобов’язань та свавілля польської адміністрації сприяло становленню національно свідомої особистості. Українська мова виконувала у Польщі не саму тільки комунікативну функцію – вона набула нового значення як засіб національного самоутвердження.



1. Будняк Д. Етнокультура, етнічна свідомість та духовні і матеріальні параметри / Д. Будняк // Сьогодення українського мовного середовища: зб. наук, праць. – К.: Інститут вищої освіти України, 2010. – С. 24-34.
2. Левицький М. Чи вбога й груба наша мова? / М. Левицький // Життя і знання : ілюстрований популярно науковий журнал. – Львів, 1931. – Ч. 4(40). – С. 98-100.
3. Періодика Західної України 20-30 років ХХ століття: матеріали до бібліографії / за ред. М.Романюка. – Львів, 2000. – Т.3. – 324 с.
4. Періодика Західної України 20-30 років ХХ століття: матеріали до бібліографії / за ред. М.Романюка. – Львів, 2001. – Т.4. – 324 с. (261-273, 182-183)
5. Періодика Західної України 20-30 років ХХ століття: матеріали до бібліографії / за ред. М.Романюка. – Львів, 2003. – Т.5. – 388 с.
6. Сербенська О. Основи мовотворчості журналіста в інтерпретації Івана Франка / О. Сербенська. – Львів, 1993. – 111 с.
7. Сімович В. «Великоукраїнські» вислови / В. Сімович // Життя і знання : ілюстрований популярно науковий журнал / В. Сімович. – Львів, 1934. – Ч. 5 (80). – С. 150-152.
8. Сімович В. Кулішева мова й «кулішівка» / В. Сімович // Життя і знання : ілюстрований популярно науковий журнал. – Львів, 1937. – Ч. 2(113). – С. 58-59.
9. Фільологічно-патріотична лекція у львівському радіо // Література, мистецтво, наука. – Львів, 1932. – С. 3.
10. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900 – 1941) : стан і статус. / Ю. Шевельов. – Чернівці : Рута, 1998. – 208 с.
11. Шевельов Ю. Внесок Галичини у формування української літературної мови / Ю. Шевельов // Наук. т-во ім. Шевченка у Львові, Кисво-Могилян. акад., нац. ун-т. – К. : Академія, 2003. – 158 с.

*The article provides an overview of legislation acts which defined the status of Ukrainian language in public life. Submitted a list of topic areas periodicals and analyzed those pages that contained articles on language edition. And also carried out an analysis of the role and place of periodicals in the formations of linguistic identity.*

**Key words:** periodicals, language edition, discussion, linguistic identity, formation.

УДК 371.3:811.162.2:81'366

ББК 74.261.4 О-57

Сергій Омельчук

### СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

*У статті висвітлено особливості змісту навчальних програм з української мови для шкіл з навчанням українською мовою ХХ – початку ХХІ століття з урахуванням реалізації дослідницького підходу в процесі навчання морфології. Визначено наявність дослідницького компонента в них.*

**Ключові слова:** навчальна програма, зміст навчального матеріалу, принципи побудови програм, діяльнісна змістова лінія програми, дослідницька компетентність учня.

Зміст навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах регламентовано навчальними програмами як нормативним документом, що враховує вихідні положення Державного стандарту базової й повної загальної освіти, концепцій мовної освіти в Україні й інших державних документів, а також відбиває сучасні підходи до навчання мови. Залежно від історичних епох програми реалізували різноманітні підходи до навчання української мови, як-от: ідеологічний (30-ті роки ХХ століття) – навчання мови на діалектико-матеріалістичних засадах; комунікативно-діяльнісний (90-ті роки ХХ століття) і комунікативно-функційний (початок ХХІ століття) підходи, що вбачали пріоритетним розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності; компетентнісний і діяльнісний підходи (10-ті роки ХХІ століття), спрямовані на формування ключових і предметних компетентностей особистості.

У нашій розвідці з'ясуємо сутність дослідницького компонента в змісті навчання морфології української мови на матеріалі програм 1932, 1937, 1948, 1954, 1998, 2005 і 2013

років для шкіл з навчанням українською мовою, а також роль і місце його в процесі інтелектуального розвитку учнів у системі шкільної мовної освіти.

Істотними відмінностями програми з української мови 1932 року [1] від попередніх навчальних програм є те, що, по-перше, запроваджено поступовий перехід від найпростіших мовних форм до вищих; по-друге, уведено систематичний курс граматики в молодшому концентрі з метою забезпечення орфографічної грамотності учнів; по-третє, визначено певний обсяг знань з мови для кожного року навчання. Відповідно до вимог цієї програми учні 1-4 класів опрацьовують основи фонетики й морфології, а в 6-7 класах цей матеріал поглиблюють.

З-поміж трьох розділів програми («Розвиток мови» («Культура мови»), «Робота над книжкою», «Грамматика з правописом») особливої ваги набуває останній розділ, основні завдання якого – оволодіння знаннями з граматики в певній системі, а також зміцнення правописних навичок (орфографічних і пунктуаційних). До того ж акцент зроблено на тому, що вивчати морфологію потрібно на тлі синтаксису. Так, у пояснювальній записці зазначено: «Який би розділ з морфології викладач не подав, він має весь час підкреслювати синтаксичні особливості форм, їх ролі у відбитті тьмового сполучення слів» [1, с. 6]. У зв'язку із цим граматичний матеріал з морфології побудовано так, щоб аналіз мовних явищ відбувався не за формально-граматичними, а за функційними ознаками слів та граматичних категорій їх (табл. 1).

Таблиця 1

#### Зміст навчального матеріалу з морфології (за програмою 1932 року)

5 клас	6 клас
<p>Функція дієслова в мові. Відміна дієслів. Суфікси дієслів. Правопис дієслів.</p> <p>Зв'язок присудковості. 1. Назовний<sup>1</sup> відмінок іменників з особовою формою дієслова. 2. Назовний відмінок іменника з родовою формою дієслова. 3. Іменник, допоміжне дієслово й іменник.</p> <p>Зв'язок керування. 1. Дієслово й непрямої відмінок іменника. 2. Іменник і непрямої відмінок іменника. 3. Дієслово, прийменник і непрямої відмінок іменника. 4. Іменник, прийменник і непрямої відмінок іменника.</p> <p>Зв'язок погодження. 1. Прикметник з іменником. 2. Іменник з іменником. 3. Дієслово з прислівником.</p>	<p>Огляд іменників з погляду керування (огляд відмінків).</p> <p>Поняття про число й рід. Суфікси й префікси іменників. Зміна значення слів через суфікси й префікси. Правопис закінчення іменників.</p> <p>Замінні й числові іменники, їхня функція в реченні. Правопис їх.</p> <p>Прийменники. Роля прийменників у мові. Правопис прийменників.</p> <p>Синтаксичні особливості прикметників. Функції прикметників у мові.</p> <p>Прикметник з погляду узгодження, огляд відмінювання прикметників.</p> <p>Суфікси й префікси прикметників. Правопис прикметників.</p> <p>Дієприкметники; заміні й числові прикметники, правопис їх.</p> <p>Прислівник, його функції та синтаксичні властивості (прилягання).</p>

Аналіз змісту навчального матеріалу цієї програми дає підстави стверджувати, що морфологічні категорії вивчалися в школі 30-х років ХХ століття не як категорії абстрактні й формальні, а як функційні елементи мови.

У навчальній програмі з української мови 1937 року [9], як і в попередній програмі, розподіл годин на вивчення окремих тем відсутній. Програма містить дві частини – «Грамматика, орфографія, пунктуація», «Розвиток усної та письмової мови». Навчальний матеріал з морфології як складник першого розділу структуровано за класами так: іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово (5 клас); дієприкметник, присудкові форми на *-но*, *-то*, прислівник, дієприслівник, прийменник, сполучник, вигук, частка (6 клас). Як бачимо, до програми введено вивчення числівника, займенника, дієприслівника як особливої форми

<sup>1</sup> Термінологію подано без внесення змін.

дієслова, присудкових форм на *-но*, *-то*, сполучника, частки й вигуку, що не було передбачено програмою 1932 року. Крім того, зміст програми побудовано за лінійним принципом, а також істотно розширено відомості про частини мови. Проілюструємо це на прикладі вивчення іменника за програмами 1932 і 1937 років (табл. 2).

Таблиця 2

**Вивчення іменника за програмами 1932 і 1937 років**

Програма	Клас	Зміст навчального матеріалу
Програма 1932 року [1]	5 клас	Іменник у поєднанні з іншими частинами мови (дієсловом, прикметником, іншим іменником).
	6 клас	Огляд відмінків іменників. Поняття про число й рід. Суфікси й префікси іменників. Зміна значення слів через суфікси й префікси. Правопис закінчення іменників. Замінні й числові іменники, їхня функція в реченні. Правопис їх.
Програма 1937 року [9]	5 клас	Значення іменників. Змінність іменника за відмінками. Рід іменників. Число іменників; іменники, що вживаються тільки в однині або тільки в множині. Невідмінювані іменники. Іменник як підмет і як пояснювальне слово. Типи відміни іменників. Характерні відмінкові закінчення іменників. Роздільне написання прийменників при іменниках. Правильне вживання відмінків при прийменниках. Наростки іменників, їх значення і правопис: правопис <i>не</i> разом і окремо з іменником.

Відзначимо, що в другій частині цієї програми “Розвиток усної та письмової мови” закладено формування в учнів таких дослідницьких умінь, як: уміння орієнтуватися в книзі (титульний аркуш, зміст, передмова, частини й розділи книги, значення різних шрифтів); вибирати потрібну книгу за каталогом, користуватись анотаціями; складати на основі прочитаних анотацій списку книг для самостійного читання тощо.

На відміну від програм 1932 і 1937 років, у програмі 1948 року [4] подано розподіл годин на вивчення розділів української мови. Так, у навчальному плані семирічної школи було відведено по п’ять годин на тиждень на вивчення української мови в 5 класі (153 години на рік), з яких чотири години – на вивчення граматики й одна година – на розвиток мовлення, і чотири години в 6 класі (136 годин на рік), з яких відповідно три години – на вивчення граматики й одна година – на розвиток мовлення.

Порівнюючи кількість годин у відсотковому співвідношенні, відведених на вивчення морфології української мови в загальноосвітніх навчальних закладах середини ХХ століття і першої половини ХХІ століття (табл. 3), зазначимо, що в новій програмі [7; 8] істотно зменшено час на вивчення іменника (на 6,5 %) і дієслова (на 5,7 %), проте збільшено години на засвоєння числівника (на 3,3 %), займенника (на 3 %), прислівника (на 6 %).

Таблиця 3

**Порівняльна характеристика кількості годин на вивчення основних розділів морфології за програмами 1948 і 2013 років**

Розділ програми	Кількість годин		% від загальної кількості годин	
	1948 рік	2013 рік	1948 рік	2013 рік
Загальні відомості про частини мови	2	1	1,3	0,8
Іменник	35	20	22,9	16,4
Прикметник	25	17	16,3	13,9
Числівник	5	8	3,3	6,6
Займенник	8	10	5,2	8,2

Дієслово	30	17	19,6	13,9
Дієслово (дієприкметник, дієприслівник, присудкові форми на <i>-но</i> , <i>-то</i> )	25	17	18,4	19,3
Прислівник	12	13	8,8	14,8
Прийменник	5	3	3,7	3,4
Сполучник	4	3	2,9	3,4
Частки	8	4	5,9	4,5
Вигуки	2	1	1,5	1,1

Основна мета й завдання навчальної програми 1948 року засвідчують, що в 50-ті роки ХХ століття змінюється стратегія і тактика в навчанні української мови, зокрема морфології. Важливо, щоб «вивчення граматики спиралося на розвиток логічного мислення учнів, щоб у процесі занять з мови учні розбиралися у змісті основних понять курсу, знаходили найістотніші ознаки виучуваних граматичних категорій, училися зіставляти ці категорії» [4, с. 3]. Відповідно до вимог цієї програми навчання морфології в 5–6 класах повинне ґрунтуватися на розвитку граматичного мислення, а не на механічному зазубрюванні мовної теорії.

Основним способом формування в учнів дослідницької компетентності на уроках української мови, беззаперечно, є вправи дослідницького характеру. У цьому аспекті важливого значення набуває розділ програми, у якій учителям рекомендовано різні види граматики-стилістичних вправ, спрямованих на розвиток, крім мовних і мовленнєвих, ще й навчально-дослідницьких умінь. Наприклад: складання лексичних таблиць у зв’язку з класифікацією іменників за значенням; добір до іменників у тексті синонімічних означень відповідно до змісту тексту; складання таблиць прикметників-антонімів; заміна одного часу дієслів на інший; заміна дієслів дійсного способу неозначеною формою, заміна наказового способу неозначеною формою та неозначеної форми наказовим способом; заміна дієприслівником одного з двох дієслів-присудків, які входять до складу простого речення і стосуються одного підмета; заміна одних прийменників (сполучників) іншими – синонімічними тощо.

Таким чином, у програмі 1948 року не лише зроблено акцент на обсягові граматичних знань і застосуванні граматичної термінології, а й передбачено реалізацію дослідницького підходу до навчання української мови.

Особливістю програми з української мови 1954 року [5] є те, що в ній конкретизовано й точно встановлено і тим самим доречно обмежено обсяг навчального матеріалу з окремих тем. До того ж програма передбачає вивчення теоретичного матеріалу з граматики в тому обсязі, який потрібний учням для успішного оволодіння навичками правильного письма й усного мовлення. У зв’язку з цим основну увагу вчителя зосереджено на виробленні в учнів міцних орфографічних і пунктуаційних умінь. Так, на відміну від програм попередніх видань, до змісту навчального матеріалу цієї програми введено такі теми практичного спрямування, як: “Правопис чоловічих і жіночих імен по батькові”, “Правопис складних іменників (прикметників)”, “Правопис неозначених і заперечних займенників”, “Зміни приголосних при творенні пасивних дієприкметників”, “Правопис *н* і *ни* у дієприкметниках і прикметниках”, “Правопис прислівників у зіставленні з іменниками, прикметниками та іншими частинами мови, ужитими з прийменниками”, “Правопис складних прислівників”, “Правопис *н* і *ни* у прислівниках”, “Риска при частках” та ін.

Навчання української мови в школі, наголошують автори програми, треба організувати так, щоб “учні свідомо засвоювали й міцно знали основні граматичні визначення й правила і вміли практично користуватися ними в усній і писемній мові” [5, с. 7]. Реалізація цього завдання вимагає насамперед, щоб заняття з граматики будувалися на основі не лише розвитку мовлення, а й формування дослідницьких умінь.

Укладачі навчальних програм з української мови кінця ХХ – початку ХХІ століття [2; 3] неабиякого значення у становленні активної, різнобічно розвиненої, творчої індивідуальності надають цілеспрямованому формуванню пізнавальної і творчої самостійності учнів, яка є складником дослідницької компетентності особистості. Рушійною силою цього процесу, на

думку Л. Скуратівського, Г. Шелехової, В. Новосолової, є “пізнавальна потреба (чи пізнавальний інтерес), що звичайно стимулюється в умовах проблемної ситуації, а також потреба в самореалізації” [3, с. 5]. У зв’язку з цим у програмах 1998 і 2001 років проблемно-пошуковий принцип визначено як основоположний дидактичний принцип, спрямований безпосередньо на саморозвиток особистості, засобом реалізації якого є система особистісно й об’єктивно зумовлених проблемних завдань. Їх у програмах подано як перелік орієнтовних тем усних і письмових висловлювань учнів паралельно з переліком культурологічних тем.

Автор навчальної програми з української мови І. Ющук робить акцент на тому, що мова є найважливішим засобом “не тільки спілкування, а й мислення, здобуття знань, саморозвитку й самовираження людини” [11, с. 3], тим самим надаючи перевагу дослідницькому компонентові навчання української мови в школі. Серед загальнопедагогічних завдань курсу української мови в середній загальноосвітній школі одним із основних учений вважає активізацію розумової діяльності учнів, вироблення в них умінь спостерігати, систематизувати, аналізувати явища й робити відповідні висновки, розвиток творчих здібностей. І. Ющук наголошує: “Розвиток мислення учнів є центральним надзавданням усіх навчальних предметів у школі. І рідна мова в цьому плані не виняток. Навпаки, тут вона дає часом набагато більші можливості, ніж будь-який інший предмет. Адже мова ... чітко організована, її граматики надзвичайно логічна. Вона легкодоступна для спостережень та аналізу” [11, с. 4].

Автор програми теоретичний матеріал пропонує подавати так, щоб учні самостійно на основі власних спостережень виводили й формулювали правила як певні закони й закономірності. Таким чином у школярів формуватимуться навички логічного мислення, вироблятимуться вміння оперувати різними формами умовиводу.

Для того, щоб надати шкільному курсу української мови практичного спрямування, зміст програми 2001 року [2] вперше диференційовано на чотири взаємопов’язані змістові лінії: лінгвістичну, комунікативну, культурологічну й діяльнісну. Зміст останньої змістової лінії на рівні знань у програмі не відображено, а подано на рівні узагальнених умінь.

Дослідницький компонент змісту навчання української мови в загальноосвітній школі частково представлено діяльнісною змістовою лінією. Виділення її в програмі пов’язано насамперед із тим, що велику роль в оволодінні мовленнєвою культурою в процесі навчання української мови відіграє систематичний розвиток мисленнєвих здібностей учнів, тобто оволодіння базовими мисленнєвими прийомами – абстрагуванням, аналізом, синтезом, порівнянням, моделюванням, конструюванням, узагальненням та ін., а також усвідомлення школярами структури власної пізнавальної діяльності.

Крім того, у двовимірній структурі програми 2001 року виокремлено знання й уміння загального і часткового (спеціального) характеру. До загальнонавчальних умінь зараховано такі дослідницькі вміння, як уміння аналізувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, конкретизувати, моделювати, мисленно експериментувати, доводити і спростовувати; уміння користуватися словниками й довідниками різного характеру тощо. З-поміж спеціальних умінь важливого значення в аспекті формування дослідницької компетентності учня набувають навчально-мовні вміння – розпізнавати (частини мови, граматичні категорії, форми слова тощо), групувати мовні одиниці за певною ознакою, робити розбір їх.

Процес реформування загальної середньої освіти на початку XXI століття й запровадження 12-річної системи навчання відбито в навчальній програмі з української мови 2005 року [6]. У ній не лише враховано державний статус української мови, її суспільні функції, а й узятو 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 в усіх сферах життя, сучасні форми, методи і технології навчання мови в загальноосвітній школі” [6, с. 3].

Зміст навчального матеріалу в цій програмі, як і в програмі попереднього видання, розподілено за чотири змістові лінії. Основними є мовна й мовленнєва змістові лінії, що визначають безпосередній предмет навчання та його структуру. Інші дві – соціокультурна й діяльнісна (стратегічна) – є засобом досягнення основної освітньої мети.

Роль діяльнісної (стратегічної) змістової лінії А. Корольчук, В. Новосолова, Я. Остаф, Л. Скуратівський, В. Тихоша, Г. Шелехова вбачають “у вдосконаленні загальнопізнавальних,

організаційних, контрольних-оцінних, творчих умінь, ціннісних орієнтацій, в опануванні стратегій, що визначають оптимальність мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв’язання навчальних завдань і життєвих проблем” [6, с. 6]. Реалізація цієї змістової лінії відбувається в процесі роботи над опрацюванням навчального матеріалу мовної, мовленнєвої й соціокультурної змістових ліній, а також використання інтелектуально-операційного й ціннісного змісту інших навчальних предметів.

Найбільш ефективними в аспекті формування дослідницької компетентності школяра на уроках української мови укладачі програми вважать такі сфокусовані на учневі методи і форми роботи, як дискусія, рольова гра, групова робота, керовані навчальні дослідження, проекти, самостійні дослідження, самооцінювання тощо.

Визначальною ознакою нової програми з української мови 2013 року [7; 8], що ґрунтується на засадах компетентнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів, є зміщення акцентів на готовність учня застосовувати здобуті знання й набуті вміння й навички для розв’язання проблем, що виникають у реальному житті. Тож пріоритетною ідеєю курсу української мови в основній школі програмою визначено забезпечення інтенсивного мовленнєвого й інтелектуального розвитку учнів. У зв’язку з цим одним з основних завдань навчання мови є “формування вмінь розрізняти, аналізувати, класифікувати мовні факти, оцінювати їх з погляду нормативності, відповідності ситуації та сфері спілкування; працювати з текстом, здійснювати пошук інформації в різноманітних джерелах, здатності передавати її в самостійно створених висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів” [7, с. 33].

У цій програмі оновлено зміст діяльнісної (стратегічної) змістової лінії, роль якої виявляється у формуванні мотивації навчання, здатності організувати свою працю для досягнення результату. Діяльнісний зміст освіти відбито “з наголосом на способах діяльності, уміннях і навичках, які потрібно сформувати, на досвіді діяльності, який повинен накопичуватися й усвідомлюватися учнями, і навчальних досягненнях, які учні повинні продемонструвати” [10, с. 61]. Важливого значення укладачі програми надають удосконаленню загальнонавчальних умінь, оволодінні творчими й естетико-етичними вміннями.

Складником дослідницької компетентності вважаємо діяльнісну, яка передбачає формування, по-перше, загальнопізнавальних умінь (інтелектуальних та інформаційних) – виділення в об’єктах ознак і властивостей, знаходження серед них основних, другорядних; порівняння (зіставлення й протиставлення), аналіз, синтез, узагальнення, оцінювання, класифікація; здійснення бібліографічного пошуку, уміння здобувати інформацію з різноманітних джерел, робота з текстом тощо; по-друге, організаційно-контрольних умінь – володіння способами організації навчальної діяльності (планування, розподіл роботи над певним завданням на етапи, оцінювання проміжних і кінцевих результатів, здійснення відповідних корективів тощо).

Істотною відмінністю програм 2005 і 2013 року є те, що вимоги до освітніх результатів сформульовано в термінах предметної компетентності, які відбивають пізнавальну, а також навчально-дослідницьку діяльність учнів на різних рівнях: учень називає, визначає, усвідомлює, наводить приклади, описує (рівень розпізнавання); учень розрізняє, ілюструє, називає правила, визначення (рівень розуміння); учень знаходить, пояснює, характеризує, аналізує, класифікує, редагує, робить висновки (рівень умінь і навичок); учень використовує, обґрунтовує, прогнозує, встановлює зв’язки, висловлює судження, оцінює (рівень перенесення знань).

Таким чином, аналіз навчальних програм ХХ – початку ХХІ століття дає підстави стверджувати, що дослідницький компонент у змісті навчання української мови, зокрема морфології, досить повно представлено в оновленій програмі 2013 року, автори якої пріоритетним завданням вважають формування в учнів такої ключової компетентності, як уміння вчитися. За такого підходу в процесі мовної освіти змінюється стиль мислення особистості, оскільки володіння цим умінням програмує індивідуальний досвід успішної навчально-дослідницької діяльності учнів, сприяє посиленню їхньої пізнавальної активності.

З'ясування сутності дослідницького компонента в змісті навчання морфології української мови на матеріалі чинних підручників для 6-7 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою стане предметом наших подальших наукових розвідок.

1. Програма з української мови і літератури для семирічної школи (старший концентр) [Текст] / Народний комісаріат освіти УСРР ; науково-методичний сектор. – Х. : Рад. шк., 1932. – 24 с.
2. Рідна мова. 5-11 класи: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів [Текст] / Уклад. В. Новосолова, Л. Скуратівський, Г. Шелехова. – К. : Шкільний світ, 2001. – 96 с.
3. Рідна мова. 5-11 класи: Програми для середньої загальноосвітньої школи [Текст] / Уклад. Л.В. Скуратівський, Г.Т. Шелехова, В.І. Новосолова. – К. : Перун, 1998. – 80 с.
4. Українська мова для шкіл з українською мовою навчання. V-VII класи [Текст] : програми середньої школи / Мін-во освіти УРСР ; управління шкіл. – 2-ге вид., перероб. – К. : Рад. шк., 1948. – 14 с.
5. Українська мова для шкіл з українською мовою навчання. V-VII класи [Текст] : програми середньої школи / Мін-во освіти УРСР ; управління шкіл. – К. : Рад. шк., 1954. – 24 с.
6. Українська мова. 5-12 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Текст] / [Г.Т. Шелехова, В.І. Тихоша, А.М. Корольчук, та ін.] ; за ред. Л.В. Скуратівського. – К. : Перун, 2005. – 176 с.
7. Українська мова. 5-9 класи [Текст] : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 5-6 класи // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 1. – С. 32-54.
8. Українська мова. 5-9 класи [Текст] : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 7-9 класи // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 38-59.
9. Українська мова. Російська мова для шкіл з українською викладовою мовою [Текст] : програми середньої школи. V-X класи / Народний комісаріат освіти УРСР ; управління середньої школи. – К., Х. : Рад. шк., 1937. – 28 с.
10. Шелехова Г. Зміст і структура оновленої програми з української мови для основної школи крізь призму сучасних підходів [Текст] / Г. Шелехова // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 38-59.
11. Ющук І. П. Рідна мова. 5-11 класи: Програми для середньої загальноосвітньої школи [Текст] / І. П. Ющук. – К. : Перун, 1998. – 46 с.

*The features of the teaching programs content in Ukrainian for schools with Ukrainian studying (XX - the beginning of the XXI century) concerning the realization of the research approach in the process of morphology studying are reflected in the article. The presence of the research component in them is defined.*

**Key words:** *teaching programs, the content of the teaching material, principles of the construction of programs, active and semantic line of the program, the student's research competence.*

УДК 37.0  
ББК 74.9

Галина Білавич,  
Андрій Савчук

### МОВЛЕННЄВИЙ ПРОСТІР СТУДЕНТА-МІЖНАРОДНИКА

*У статті порушено проблему формування мовленнєвої компетентності студентів, які навчаються на факультеті міжнародних відносин. Проаналізовано найтипівіші мовленнєві помилки майбутніх фахівців, окреслено шляхи вдосконалення рівня мовленнєвої культури.*

**Ключові слова:** *студент-міжнародник, культура мовлення, професіограма, нормативність мовлення.*

Питання культури мови вчені відносять до розряду “драматичних”: “воно не зводиться до клопотів професійного вдосконалення мовців, як у нормальних суспільствах, а стосується долі рідної мови взагалі”, понад те, “є частиною ширшого питання про масштаби і якість функціонування української мови” [4, с. 3-4]. Витіснення української мови на задній план з багатьох галузей публічного спілкування (освіти, науки, культури, мистецтва, спорту, бізнесу тощо) призвело до нехтування функціональних можливостей рідної мови, вживання великого арсеналу природних форм вираження, натомість появи спотворених, суржикових, зросійщених мовних зворотів. Цілком погоджуємося з думкою О.Пономаріва про те, що “втрата природності й краси, засилля кальок з російської та суржику позбавляють мову унікальності..., небезпечно зменшують “конкурентоздатність” української мови в публічному і приватному мовленні, компрометують її, дають додаткові аргументи її недоброзичливцям” [4, с. 4].

Фахівці справедливо зауважують, що сьогодні, коли українська мова, одержавши статус державної, розширює сферу свого функціонування, зростає увага до культури усного і писемного мовлення: “Стає престижно розмовляти гарною українською мовою, приходиться розуміння того, що добре знання мови – важлива професіограма людей різних спеціальностей” [5, с. 7]. Культура мовлення здавна була об’єктом багатьох досліджень українських учених (І.Білодід, Н.Бабиц, О.Біляєв, П.Дудик, М.Жовтобрюх, С.Єрмоленко, М.Ільяш, А.Коваль, О.Пономарів та інші). Про це свідчать різноманітні визначення самого поняття залежно від того, що береться за основу. Так, С.Єрмоленко зазначає, що “культура мовлення пов’язана, з одного боку, з правильністю мови..., а з другого – з мовною майстерністю, стилістичним чуттям слова, доречністю використання варіантних мовних форм” [2, с. 81]. Утім, у науці сьогодні немає окремого дослідження, присвяченого проблемам формування мовленнєвої культури майбутніх дипломатів, не проаналізовано також мовленнєві огріхи студентської молоді.

Належна культура мовлення – це свідчення розвинутого інтелекту і високої загальної культури особистості. Ми погоджуємося з думкою Н. Бабиц про те, що культура мовлення має теоретичний (достатньо висвітлений у ґрунтовних працях) і практичний аспект, який “не може бути вичерпаний ніколи, бо виявляє себе щоразу для кожного мовця неповторно, не може передбачити всі можливості ситуації функціонування індивідуального мовлення” [1, с. 28]. Таким чином, культура мовлення – це нормативність і доцільність викладу інформації. Нормативність – це, так би мовити, “технічний” бік мовлення, дотримання загальноприйнятих стандартів. Під поняттям “нормативність” (правильність) часто розуміють синонімічне поняття “чистота” мовлення. Так, науковець К.Климова виокремлює такі аспекти чистоти мовлення: дотриманість орфоепічних норм, відсутність помилок, зумовлених впливом інших мов, діалектів; використання унормованої лексики, відсутність позалітературних елементів (просторіч, жаргонізмів, професіоналізмів); та належна інтонаційна оформленість речень як виражальний засіб звукового мовлення (компонент виразності) [3, с. 40].

Нами було проведено дослідження, що мало за мету з’ясувати рівень володіння студентами культурою мовлення. Його здійснювали на факультетах міжнародних відносин Львівського державного університету імені Івані Франка та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника впродовж 2011-2013 рр. У результаті дослідження дійшли

висновку, що в студентів часто виникають труднощі, пов'язані з правильним уживанням слова, його написанням, наголошуванням, утворенням граматичних форм, лексичною і граматичною сполучуваністю тощо. Відстежуючи мовлення майбутніх дипломатів безпосередньо на заняттях, перервах, вулиці, у громадських місцях, гуртожитку, ми виявили низький рівень володіння культурою мовлення, що насамперед спричинено порушенням нормативності мовлення.

Відтак ми з'ясували, чи готові студенти-міжнародники до виконання певних соціальних ролей, які потребуватимуть дотримання правил мовленнєвої культури та комунікативних компетентностей. Цікаво, що, попри невисокий рівень володіння нормативністю мовлення, 70% опитаних позиціонують себе як такі, котрі володіють мовленнєвими нормами.

Як показало дослідження, школа і виш дають достатні знання фонетичних, лексичних, синтаксичних мовленнєвих норм. Так, 80% опитаних студентів здатні побачити помилки в мовленні інших. Утім лише 42% респондентів відчуває дискомфорт, якщо в особистісному спілкуванні не дотримано мовленнєвих правил. З-поміж студентів мовленнєві норми не є вартісними, позаяк їх дотримуються менше половини опитаних (42%). У своєму мовленні вживає молодіжний сленг 90% майбутніх дипломатів. Ми зафіксували також використання ненормативної лексики у спілкуванні з друзями на перервах, у гуртожитку, на вулиці, в громадських місцях (17%).

Студенти відзначили і той факт, що, з одного боку, суспільство декларує і вимагає від громадян мовленнєвої культури, а засоби масової інформації, які мали б надавати зразки нормативного мовлення, спотворюють її: 87% респондентів негативно оцінюють реалії сучасного мовленнєвого стану, яке демонструють радіожурналісти, тележурналісти. На запитання "На кого ж покладається юнацтво у процесі оволодіння культурою мовлення?" 90% студентів назвали викладачів філологічних дисциплін; 50% – навчальну літературу, словники тощо; 10% – засоби масової інформації.

Про значущість мовленнєвих умінь свідчать відповіді на питання щодо мовлення як визначальної риси особистості та професіограми студента-міжнародника зокрема. У зв'язку із цим викликає занепокоєння те, що як невід'ємний складник особистості ця компетентність визначена лише у 30% респондентів. Освіченою вважають людину, яка володіє мовою, 78,9% студентів і 83% – культурною. На жаль, для юнаків і дівчат, рисою, яка відображає ціннісні особливості, що привертають увагу, не настільки важливою є мовленнєва краса: лише 52% опитаних стверджують, що цікавою для них є та людина, яка правильно говорить. За результатами анкетування, з-поміж складників професіограми майбутнього фахівця мовленнєва компетенція посіла лише шосту (останню) позицію.

Як бачимо, в освітній теорії і практиці склалася певна суперечність. З одного боку, за умов національного відродження, становлення державності й демократизації суспільства, розширення сфер функціонування української мови як державної особливої ваги набуває культура усного мовлення – найважливіший засіб спілкування, виховання і всебічного розвитку особистості. З іншого боку, у практичній площині ситуація доволі складна. За словами Ліни Костенко, обличчя нашого народу – мова – тяжко спотворена. Понад те, великий відсоток мовців – це носії "недоукрмови", "перекособочені двомовці" [6, с. 11], суржикомовців. На жаль, не є винятком тут і студентство. Проблема дотримання культури мови та літературних норм є особливо актуальною для студентської молоді. Тому особливої значущості набуває робота, спрямована на формування культури українського мовлення.

Як показало дослідження, у мовленні студентів не дотримано цих чітко визначених норм і правил, ми не виявили жодного мовця, чиє мовлення було б безпомилковим. Отож у студентському мовленні ми виявили такі найбільш поширені загальногрупові мовленнєві девіації, як орфоепічні, акцентні, лексичні, стилістичні, морфологічні та синтаксичні. Вкажемо на найбільш типові з-поміж них.

*Лексичні помилки.* Студенти зловживають іншомовною термінологією, оминаючи українські відповідники, що ускладнює формулювання думки та сприйняття висловлювання. До прикладу, *ексклюзивний* – винятковий; *сайт* – сторінка; *апелювати* – звертатись; *прерогатива* – перевага; *домінувати* – переважати й ін. Здебільшого студенти намагаються свідомо вживати якомога більше іншомовних слів, мовляв, так звучить по-науковому і більш

презентабельно. Однак вони забувають про те, що перенасиченість тексту іншомовними словами ускладнює його зміст та примушує слухача (читача) робити додаткові розумові зусилля для його сприймання та розуміння. Тому ми рекомендуємо іншомовні слова використовувати лише в тому випадку, коли відсутній український відповідник. Окрім того, слід пам'ятати, що вживати іншомовні слова можна лише ті, які отримали міжнародне визнання, оскільки вони не мають міжнародного еквівалента.

Іншим мовним недоліком мовлення студентів-міжнародників залишається суржик (90 % респондентів): бувший (колишній), командировка (відрядження), іменно (а саме), на кінець (отже), определити (визначити), примінити (застосувати), вияснити (з'ясувати), звідки витікає (звідки випливає), в кінці кінців (зрештою, нарешті) та десятки інших.

Нами зафіксовано використання стилістично невиправданих словоформ (*величезна більшість громадян* замість *значна частина громадян* або *просто більшість громадян*, *більша частина студентів* замість *більшість студентів та ін.*), вживання слова у невластивому йому значенні (*думки співпадають* замість *думки збігаються*, *завдяки помилці* замість *через помилку*, *часткові випадки* замість *окремі випадки*). До типових помилок у слововживанні належить також не завжди чітко розрізнення паронімів (до прикладу, *зумовлювати* і *обумовлювати*), коли студенти не вбачають різниці між цими словами і вживають їх у неправильному значенні.

На рівні *морфологічних аномативів* респонденти припускаються таких помилок: неправильне утворення відмінкових форм іменників, прикметників, числівників, займенників (*семи державами* замість *сімома (сьома) державами*; *зворотнього зв'язку* замість *зворотного зв'язку й ін.*); неправильне утворення ступенів порівняння прикметників і прислівників (*більш складніша ситуація* замість *більш складна ситуація*, *найскладніша ситуація*, *найбільш ефективніше* замість *найбільш ефективно*, *ін.*); неправильна словозміна числівників (*від п'ятидесяти до шестидесяти відсотків* замість *від п'ятдесяти до шістдесяти відсотків*); порушення закономірностей сполучуваності дробових числівників з іменниками (*отримали 5,2 бали* замість *отримали 5,2 бала*); відхилення від морфологічних норм у межах лексико-граматичного класу займенників (*саме завдяки ньому* замість *саме завдяки йому*); порушення категорій стану, особи дієслів (*хотять* замість *хочуть*); неправильне утворення дієслівних форм (*говорючи, боряться, починаючий фахівець* замість *говорячи, борються, фахівець-початківець*) тощо.

Мовленнєві негаразди виникають унаслідок калькування з російської мови. Найтипівішими помилками у вживанні займенників студентами є: *ні одного разу* замість *жодного разу*, *їх* замість *їхній*, *ні в якому разі* замість *у жодному разі*, *ін.* Мовні недоліки трапляються і при вживанні сполучників: *у той час* замість *тоді як*; *у силу того що* замість *через те що*; *з тим щоб* замість *для того щоб*; *на протязі часу* замість *протягом часу* й ін. Іншими поширеними помилками у вживанні прийменників є: *раз в місяць* замість *раз на місяць*; *у цьому році* замість *цього року*; *за браком часу* замість *через брак часу*; *під редакцією професора* замість *за редакцією професора*.

Отже, існує нагальна потреба в удосконаленні умінь і навичок студентів правильного, безпомилкового вираження думок українською літературною мовою. Відповідно викладачі мають постійно дбати про підвищення рівня культури фахової мови, організовуючи практичні заняття з оволодіння нормами літературної мови, здійснюючи моніторинг нормативності професійного літературного спілкування, залучаючи студентів до участі в наукових гуртках з питань культури мовлення. Відтак кожен студент-міжнародник повинен керуватися такими рекомендаціями: не порушувати норм сучасної української літературної мови, не використовувати у своєму мовленні суржику, сленгу, англіцизмів, росіянізмів; не нехтувати формами кличного відмінка іменників; вживати загальновідомі слова, уникати двозначності, обходитися без запозичень там, де можна скористатися питомим словом (на лексичному рівні); не нагромаджувати по кілька іменників, надто в родовому відмінку, не витісняти дієслова віддієслівними іменниками, домірно вживати різні частини мови (на морфологічному рівні); не розтягувати занадто фрази, не розривати думку довгими вставками, обмежувати кількість підрядних речень, не захоплюватися пасивними зворотами, дотримуватися природного прямого порядку слів (на синтаксичному рівні) тощо.

1. Бабич Н. Основи культури мовлення / Надія Бабич. – Львів: Світ, 1991. – 287 с.
2. Єрмоленко С.Я. Розмовна лексика / С.Я.Єрмоленко // Українська мова. Енциклопедія. – К., 2007. – С. 583-584.
3. Климова К.Я. Основи культури і техніки мовлення: Навч. посібник. – 2-ге вид., випр. і доп. / К.Я.Климова. – К.: Ліра., 2007. – 240 с.
4. Пономарів О. Культура мови: Мовностилістичні поради : Навчальний посібник / Олександр Пономарів. – К.: Либідь, 1999. – 240 с.
5. Словник-довідник з культури української мови. – Львів, 1996. – 368 с.
6. Фаріон І.Д. Мовна норма: знищення, пошук, віднова: монографія / Ірина Фаріон. – Вид 2-ге, доп. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 336 с.

*The article raised the problem of the formation of linguistic competence of students enrolled at the Faculty of International Relations. Analyzed the most common speech errors future professionals, outlines ways to improve the level of speech culture.*

**Key words:** student of international affairs, culture, language, professiogram, normative language.

УДК 378.13:371.

ББК 74.58

Тетяна Близнюк

### РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*У статті зроблено спробу довести, що розвиток комунікативних здібностей студентів упродовж навчання у ВНЗ безпосередньо впливають на формування їхньої педагогічної культури загалом. Автор вважає, що від рівня комунікативної культури сьогодишнього студента залежать його подальші професійні здобутки та досягнення як майбутнього фахівця педагогічної діяльності.*

**Ключові слова:** комунікативні здібності, комунікативна культура педагогічна культура, студент, майбутній педагог.

**Постановка проблеми.** Провідним показником готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності є вияв їхньої комунікативної готовності. Більше того, формування комунікативної культури у студентів є одним із провідних завдань для майбутнього вчителя. Уміння продуктивно й безконфліктно спілкуватися – це не просто важлива професійно необхідна якість сучасного педагога, але й невід’ємна складова загальної культури людини. Водночас спілкування розглядається нами як важливий процес взаємодії суб’єктів професійної діяльності, де відбувається обмін інформацією, досвідом, здібностями. Низька самооцінка, скутість у діалогах, невміння вислухати співрозмовника – усе це зашкодить навіть надто здібному учителю, непоправно зіпсує його стосунки у професійному оточенні [6].

**Метою нашої статті** є дослідження безпосереднього впливу розвитку комунікативних здібностей на формування основ комунікативної компетенції студентів, які мають намір обрати педагогічний фах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування комунікативної культури майбутнього педагога, його професійна підготовка були предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців: Н. Бібік, В. Бондаря, І. Зязюна, Г. Тарасенко, В. Тернопільської, Т. Котик та інших учених. Зокрема, А. Дзундза, В. Кан-Калик, Л. Мітіна, Т. Симоненко, Р. Скульський вважали, що мовленнєві навички вчителя є провідним показником його готовності до професійної діяльності. Вважаємо, що вищесказане підтверджує актуальність нашої проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Досвід діяльності педагога засвідчує, що низький рівень його комунікативної культури негативно позначається на його фаховому зростанні, натомість високий рівень розвитку комунікативних здібностей сприяє досягненню певного соціального

статусу, оскільки успіх будь-якої справи, і педагогічної в тому числі, залежить від спрямувань і можливостей двох сторін у процесі спілкування. Отже, від розвитку комунікативних здібностей майбутнього вчителя багато в чому залежать його подальші професійні здобутки та досягнення.

Не випадково А. Дзундза розглядала комунікативну культуру як форму існування соціально-комунікативних норм, що інтерпретуються як “усталений порядок комунікації в сфері широких особистісних, соціальних, професійних взаємин і контактів” [2].

Можемо констатувати, що комунікативна культура є важливим складником педагогічної культури вчителя. Її основне завдання вбачається у формуванні саме таких правил спілкування, які сприяють взаєморозумінню людей у процесі навчання і виховання, взаємозбагаченню духовними цінностями. У даному контексті можемо потвердити, що до комплексу норм та цінностей професійної поведінки педагога віднесено такі: орієнтує суб’єктів навчання і виховання на конструктивний результат; формує правила поведінки, що сприяють взаєморозумінню людей під час педагогічної діяльності; сприяє розв’язанню конфліктних ситуацій і суперечливих стосунків; формує імідж кожного члена педагогічного колективу [Там само].

Культура спілкування розглядається також як продукт комунікативної діяльності її суб’єкта і впливу на нього чинників міжособистісної взаємодії. Звідси робимо припущення, що є два шляхи опанування студентами комунікативної культури: стихійний і керований. Тому саме зміст предметів мовного циклу з урахуванням відповідного його спрямування у вищій школі покликаний максимальною мірою впливати на розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців, сприяючи цим самим вихованню у них готовності до професійної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі (В. Кан-Калик [9] та ін.) обґрунтовується уявлення про педагогічне спілкування як гармонійне поєднання вербальної й невербальної поведінки рівноправних партнерів, які розуміють, приймають і поважають один одного. Готовність дотримуватися норм і принципів комунікативної культури виявляється в його вмінні вчителя вирішувати комплекс педагогічних проблем; створенні нормативів поведінки в учнівському і вчительському колективах; здатності до співробітництва з учнями та їхніми батьками; емоційній контактності, яка прослідковується через такі категорії, як чуйність, співпереживання; високому рівні емоційної стабільності; толерантності в різних конфліктних ситуаціях, тобто педагогічна комунікація – запорука фахового успіху [Там само].

Досліджуючи окреслену проблему, Л. Мітіна виокремлює п’ять функцій комунікативної культури педагога: інформаційну, змістом якої є обмін між учителем та учнем інформацією пізнавального та оцінного характеру; соціально-перцептивну, у якій виділяє перцептивну й емпатійну складові; самопрезентації; інтерактивну, що полягає в обміні образами, ідеями, здатності відстоювати свої погляди; афективну, що проявляється в емоційній стимуляції, розрядці, створенні психологічного комфорту, контролі афекту [4].

Вивчаючи питання формування комунікативної культури студентів, О. Корніяка розглядав її як єдність чотирьох взаємопов’язаних компонентів: мотиваційного, пізнавального, поведінкового та вольового. На думку дослідника, комунікативна культура – це регулятивний чинник у виборі суб’єктом взаємодії морально виваженого способу спілкування, що підвищує сприйнятливості до комунікативно-мовленнєвого впливу та сприяє взаєморозумінню.

Мотиваційний компонент, на думку вченого, повинен відповідати наступним критеріям: розвиненість особистісних потреб, пізнавального інтересу і творчої активності, наявність комунікативного мотиву, особистісних цінностей (добра, істини, краси тощо); сформованість етико-комунікативних настанов, етичного ставлення до процесу спілкування та його учасників; самоусвідомлення (рефлексія); розвиненість моральної сфери особистості; моральність комунікативних дій і поведінки в цілому. Отже, названа складова комунікативної культури проявляється в потребнісно-мотиваційних утвореннях студентів: потреба в пізнанні, спілкуванні, самопізнанні й оцінці самого себе, потреба в пізнанні й оцінці інших людей, потреба в самоствердженні у спілкуванні, потреба в самовдосконаленні, потреба у самовираженні тощо. У свою чергу, морально-комунікативні якості: ввічливість, вихованість, тактовність, повага до інших людей, почуття власної гідності, доброзичливість, емпатійність,

правдивість та ін.; моральні (духовні) уявлення – вважаємо духовно-моральною категорією мотиваційного компонента.

Розглядаючи пізнавальний компонент, необхідно наголосити, що він характеризується сформованістю комунікативних умінь, підґрунтям яких є відповідні знання та навички, і відповідає таким критеріям: знання соціально-етичних норм, закономірностей спілкування, соціальних ролей; моделювання (відтворення) зразків поведінки; сформованість раціональних прийомів роботи з інформацією; розвинені комунікативні здібності; мовна компетентність (лексичні та граматичні засоби).

Поведінковий (операційний) компонент розвитку комунікативної культури студентів визначається за здатністю до адекватного розуміння смислу здобутої інформації та висловлення думок, умінням ведення розмови (дискусії) з урахуванням вимог до культури мовлення, здатністю до соціальної взаємодії. Про достатній рівень розвитку цього компонента комунікативної культури свідчать: уміння слухати, говорити, володіти голосом, інтонацією, паузами тощо; володіння мімікою, пантомімікою; сприймати і розуміти іншу людину; рефлексивність; навички соціальної взаємодії (встановлювати контакт, діяти злагоджено у спілкуванні, виявляти підтримку у взаємодії та здатність залагодити (чи уникнути) конфлікт); здатність до самопрезентації, автентичність; здатність до співчуття, співпереживання; товариськість та інші.

Вольовий компонент характеризується якостями вольової сфери особистості: упевненість у собі, самоконтроль, ініціативність, відповідальність, самостійність тощо. Здатність до контролю і регулювання поведінки в процесі взаємодії, навички самоорганізації та сформованість відповідних вольових якостей – критерії вольового компонента комунікативної культури студента [3].

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, сьогодні використовується низка методів для визначення окреслених компонентів комунікативної готовності молоді. Однак у контексті дослідження нашої проблеми найдоцільнішим вважаємо метод визначення комунікативних й організаторських здібностей (КОС-2), розроблений В. Синявським і Б. Федоришиним.

Крім того, оскільки в даний час немає загальновизнаної моделі формування комунікативної культури студентів, зважаючи на багатоаспектність і різноплановість цієї проблеми, у ряді наукових праць (А. Дзундза, О. Корніяка, Л. Мітіна) акцентується увага на тому, що комунікативна готовність майбутніх фахівців до педагогічної діяльності має базуватися на таких компонентах, як мотиваційний – наявність потреб, мотивів, інтересів, зацікавленості учнів у спілкуванні в умовах профільного навчання; комунікативний – сформованість умінь і навичок комунікації, тобто обміну інформації на вербальному та невербальному рівнях, на різних мовах, у формі діалогу і монологу, бесіди, дискусії, у публічних та інтимних різновидах тощо; перцептивний – здатність учня до взаєморозуміння у процесі спілкування, до врахування особистісних властивостей як себе, так і партнерів у спілкуванні; інтеракція – здатність учня до взаємодії з партнером у спілкуванні; емоційний – здатність школяра до емоційної саморегуляції в процесі спілкування, до володіння такими власне комунікативними емоціями, як симпатія, антипатія, емпатія.

Комунікативна культура майбутнього педагога виявляється й розвивається у процесі цілеспрямованого спілкування. Психолого-педагогічні умови для набуття соціального, а відтак комунікативного досвіду (знання і вміння) створюються в результаті як виваженого ставлення педагогів до особистості, так і внаслідок цілеспрямованого формування комунікативної компетенції студентів упродовж засвоєння ними змісту предметів мовного циклу. Тобто йдеться про два шляхи освоєння студентами комунікативної культури: стихійний і керований.

За результатами досліджень О. Корніяки, процес засвоєння студентами комунікативної культури відбувається стихійно [3]. Відтак особливої актуальності в контексті нашого вивчення проблеми набуває використання комунікативного підходу під час роботи із засвоєння змісту предметів мовного циклу. На думку О. Ветохова, позитивний вплив комунікативного підходу на готовність студентів до опанування професією вчителя є беззаперечним [1].

У контексті останнього О. Ветохов зазначає, що комунікативний підхід забезпечує:

- практичну мовленнєву комунікативну спрямованість навчання мови, завдяки чому

можливо якнайкраще готувати студентів до майбутнього спілкування цією мовою;

- умови для зацікавленої активної навчальної діяльності студентів, спрямованої на успішне опанування мовленнєвої діяльності, на спілкування і взаємодію в процесі обговорення й виконання навчально-виховних завдань;

- можливість реалізації принципів і прийомів гуманістичного підходу: спрямованості на створення умов для виявлення й формування самостійності студентів, їхньої здатності до взаєморозуміння, взаємодії, співпраці (фактично комунікативна спрямованість навчально-виховного процесу є одним із сучасних методів реалізації гуманістичного підходу);

- зв'язок із особистісно-орієнтованим підходом: створення умов для самовираження, самореалізації молоді, формування в них тих якостей, що дають змогу ефективно адаптуватися до сучасних умов життя і майбутньої професійної діяльності [1].

За твердженням О. Ветохова, зацікавленість студентів комунікативною навчально-виховною діяльністю підтримується культурологічною (соціокультурною) спрямованістю занять, насиченням змісту навчально-виховної роботи інформацією про історію, побут і культуру народу – носія мови, що вивчається. Соціокультурна змістова лінія передбачає ознайомлення й толерантне ставлення до традицій, звичаїв, цінностей та ідеалів, характерних для народу, мова якого вивчається; збільшення кількості лексичних одиниць (назви побутових речей, суспільні правила, етикетні формули, література, мистецтво тощо), що визначають поняття, специфічні для культури народу; виявлення особливостей їх функціонування в мові тощо. Використання у змісті текстів і вправ відповідних даних, автентичних матеріалів розвиває школярів, підвищує в них інтерес до вивчення мов та сприяє їх засвоєнню, пізнанню життя і культури відповідного народу. Ознайомлення учнів з фактами, особливостями його побуту й поведінки, специфічними прийомами застосування мови в умовах певного соціального середовища, зазначає О. Ветохов, успішно формує готовність студентів до спілкування (рідною, державною та іноземною мовами), упевненість у своїх комунікативних можливостях, прагнення до активної діяльності з удосконалення своєї іншомовної й культурної підготовки [1].

Враховуючи сказане вище, студенти засвоюють лексичний, лексико-граматичний матеріал, опановують навички й уміння мовленнєвої діяльності в процесі активного спілкування у змодельованих педагогічних ситуаціях, взаємодії під час виконання професійно зорієнтованих завдань. В основі такого підходу, його результативності лежить створення комунікативних педагогічних ситуацій, які викликають інтерес, захоплення майбутніх фахівців, розкривають систему стосунків тих, хто спілкується.

За визначенням О. Корніяки [3], Л. Мітіної [4], Г. Тарасенко [7], В. Тернопільської [8] та інших, комунікативна культура є структурним компонентом професійно-педагогічної культури.

В. Кан-Калік розглядав комунікативну діяльність педагога як один із проявів креативності. Творчість у цьому випадку виявляється в пошуку змісту й способу передачі навчальної інформації; педагогічній взаємодії; здатності зацікавити, захопити, організувати пошукову діяльність своїх вихованців, оперативності та спритності в нестандартних педагогічних ситуаціях [9].

Актуальним для нас є визначення професійної мовно-комунікативної компетенції, подане Т. Симоненко. Інтерпретуючи визначення цього явища з урахуванням майбутніх професійних інтересів студентів, можемо говорити про професійну мовно-комунікативну компетенцію вчителя як наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, репрезентувати доступні для сприйняття навчальні тексти; здатність вирішувати комунікативні завдання в ситуаціях професійно зорієнтованого спілкування [5].

Комунікативна культура студентів, на думку Т. Симоненко, складається з мовних знань і мовленнєвих умінь та навичок (мовна змістова лінія), які формуються на широкому позамовному матеріалі (предметна і культурна компетенція). Формування комунікативної культури молоді на уроках мови передбачає: вивчення правил організації мовної системи (мовна змістова лінія), розвиток умінь і навичок досконалого володіння засвоєними лінгвістичними знаннями (мовленнєва змістова лінія), ознайомлення з основним культурним надбанням народів-носіїв мови зокрема та людства загалом, тим самим сприяння розвитку

духовно багаті особистості (соціокультурна змістова лінія), удосконалення різних операцій мислення: порівняння, узагальнення, аналіз, конструювання, систематизація (діяльнісна змістова лінія, що реалізується через процес навчання). Позамовний матеріал студенти засвоюють в основному з трьох джерел: по-перше, через соціокультурні (культурологічні) теми, які пронизують мовну і мовленнєву змістові лінії (тексти дидактичного матеріалу); по-друге, через міжпредметні зв'язки, здійснювані впродовж навчально-виховної діяльності згідно з програмовими вимогами; по-третє, через інтегроване навчання [5].

Позитивне ставлення студентів до вивчення рідної та іноземної мов є запорукою успіху, оскільки мова – це не просто дисципліна, а ціла освітня галузь, яка створює умови для оволодіння знаннями з багатьох інших дисциплін: історії, літератури, країнознавства тощо. Предметом навчання мови виступає не лише власна мова, а й мовленнєва міжособистісна взаємодія засобами цієї мови, культура народу – носія мови, також необхідні лінгвокраїнознавчі знання. Головне завдання навчання мови як освітньої галузі полягає у формуванні комунікативної культури студентів, що визначається як здатність брати участь у реальному спілкуванні.

**Висновок.** За нашим переконанням, розвиток комунікативних здібностей як основи комунікативної культури студентської молоді, є важливим результатом виховання у них готовності майбутньої педагогічної діяльності. Реалізація набутого комунікативного досвіду в навчально-виховних та реальних педагогічних ситуаціях сприяє перевірці сформованих переконань студентів під час навчально-педагогічної практики у ЗОШ I ступеня (навчально-виховна робота з молодшими школярами) та спонукає їх до творчої самореалізації.

1. Ветохов О.М. Психолого-педагогічна характеристика основних сучасних методичних підходів до навчання іноземних мов у школі / О.М. Ветохов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2 (47). – С. 89-97.

2. Дзундза А.І. Комунікативна культура як умова ефективності проектування середовища педагогічної взаємодії [ Електронний ресурс ] / А.І. Дзундза. – Режим доступу :

[http://nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Npdntu\\_pps/2009\\_3/dzudza.pdf](http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_3/dzudza.pdf)

3. Корніяка О. Норми розвитку комунікативної культури / О. Корніяка // Директор школи, лицею, гімназії. – 2005. – № 3. – С. 35-39.

4. Митина Л.М. Управлять или подавлять : выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагогов / Митина Л. М. – М. : Сентябрь, 1999. – 192 с.

5. Симоненко Т.В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання” (українська мова) / Т.В. Симоненко ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 40 с.

6. Скульський Р. Формування мовної культури молоді у контексті вирішення актуальних педагогічних проблем / Р. Скульський, Б. Грицюк // Українська мова в освіті. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С. 211-226.

7. Тарасенко Г. С. Формування виховного потенціалу вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: культурологічний підхід [ Текст ] / Г. С. Тарасенко // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2002. – Вип. 6 , Ч. 2 . – С. 71-73.

8. Тернопільська В.І. Соціально-комунікативна культура школяра : шляхи сходження : [ монографія ] / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2008. – 300с.

9. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

*The article presents the proof of the argument that students' communicative skills development during their university training influences the formation of their pedagogical culture. The author stresses future teacher's professional success and achievements depend directly upon the level of their communicative culture.*

**Key words:** *communicative skills, communicative culture, pedagogical culture, students, future teachers.*

УДК

ББК 811.161. 2 – 13 (076.5)

## МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ТЕХНІЧНОМУ ВІЗ

Любов Бутенко,

Ірина Озуй

*Стаття присвячена проблемі формування комунікативної компетенції іноземних студентів. Автор аналізує труднощі, пов'язані з цим процесом, і пропонує способи їхнього подолання. Стаття містить методичні рекомендації з формування комунікативної компетенції іноземних студентів і критерії оцінювання ефективності процесу її становлення.*

**Ключові слова:** *комунікативна компетенція, іноземні студенти, методика навчання української мови.*

**Постановка проблеми.** Перспективи викладання української мови іноземцям у вищих навчальних закладах України знаходяться в контексті основних тенденцій розвитку сучасної світової освіти, яка є глобальним чинником міжнародного суспільного розвитку та інтеграції. Традиційно до України приїжджають на навчання студенти з країн, де не вивчають українську мову. У зв'язку з цим виникає об'єктивна необхідність вдосконалення викладання української мови як іноземної. Наразі це стає невід'ємною складовою педагогічного процесу в українській вищій школі, у тому числі і в технічних виш.

Важливим завданням навчання української мови є формування та розвиток у студентів-іноземців комунікативної компетенції, що забезпечує успішне спілкування, на основі свідомого засвоєння мовної системи української мови. Комунікативна компетенція передбачає вміння користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності (слуханням, говорінням, читанням, письмом) як природним засобом спілкування з дотриманням мовних і стилістичних норм української мови. У той же час комунікація може здійснюватися лише у разі знання її учасниками екстралінгвістичної інформації, тому вивчення студентами-іноземцями української мови пов'язане із засвоєнням ними особливостей та понять, характерних для культури країни, мова якої вивчається.

Однак організаційно-дидактичне забезпечення синтезу природничо-наукового і гуманітарного знання, незважаючи на чіткі тенденції в інженерній освіті до посилення загальногуманітарної складової, в технічному вузі залишається проблемою. У цьому контексті вбачається суперечність між сформованим підходом до підготовки майбутніх фахівців у технічному вузі та недостатньою розробленістю педагогічних умов і педагогічних технологій, що сприяють, зокрема, формуванню комунікативної компетенції іноземних студентів, які навчаються на технічних спеціальностях у виш України.

**Аналіз наукових досліджень.** Поняття комунікативної компетенції в педагогіці та методиці навчання іноземним мовам не нове і досліджувалося як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (Л. Биркун, Л. Брахман, С. Брумфит, О. Волобуєва, Р. Джонсон, Р. Китайгородська, С. Козак, С. Мельник, Є. Пассов, С. Савиньон, М. Свейн, Д. Хаймс, Д. Шейлз). Взаємодія мови і культури у процесі викладання російської мови як іноземної розглядали Є.М. Верещагін, В.В. Воробйов, В.Г. Костомаров, Ю.Є. Прохоров, Г.Д. Томахін, В.М. Шаклеїн. У науково-методичній літературі проблеми професійно-мовної підготовки іноземних студентів знайшли відображення в дисертаційних дослідженнях Н.В. Лаврової, О.Д. Митрофанової, І.В. Михалкиної та ін. Проблеми комунікативної компетенції та професійного спілкування знайшли відображення в дисертаційних роботах Е.А. Алілуйко, Л.А. Жумаєвої, А.П. Панфілової та ін.

При всій безсумнівності теоретичної і практичної значимості досліджень вищеназаних та інших авторів слід підкреслити, що в наукових пошуках українських вчених ще не накопичено достатньо повний матеріал, необхідний для вирішення проблеми формування комунікативної компетенції іноземних студентів технічних вузів. Дана проблема так і залишається невирішеною, що багато в чому пов'язано, насамперед, з неоднозначністю трактувань самого поняття “комунікативної компетенції”.

Американський лінгвіст М. Хомський був одним із перших, хто ввів у науковий обіг цей термін, під яким він розумів “систему інтелектуальних здібностей, систему знань і переконань,



яка розвивається в ранньому дитинстві і у взаємодії з багатьма іншими чинниками визначає ... види поведінки” [9].

Етнолінгвіст Д. Хаймс визначив комунікативну компетенцію як “творчу здатність людини користуватися інвентарем мовних засобів (у вигляді висловлювань та дискурсів), яка складається із знань і готовності до їх адекватного використання” [1, с. 43-48].

На думку Є.М. Бастрікової, під комунікативною компетенцією прийнято розуміти “феноменальну категорію, що відображає нормативні знання семантики мовних одиниць різних рівнів, оволодіння механізмами побудови та перефразування висловлювання, вміння породжувати дискурс будь-якої протяжності, враховуючи культурно-мовну ситуацію, що включає параметри адресата, місця, часу та умов спілкування, вміння реалізувати в іншомовному мовленні відмінності між рідною й іноземною мовами, здійснювати свідомий і автоматичний перенос мовних засобів з одного виду мовленнєвої діяльності на інший, з однієї ситуації на іншу” [1, с. 43-48].

Визначення В.В. Сафонові, на наш погляд, найбільш повно відображає сутність іншомовної комунікативної компетенції. На думку вченого, іншомовна комунікативна компетенція являє собою “певний рівень володіння мовою, мовленням і соціокультурним знанням, навичками і вміннями, що дозволяють слухачу комунікативно прийнятно і доцільно варіювати мовленнєву поведінку в залежності від функціонального фактора іншомовного спілкування, створює основу для комунікативного бікультурного розвитку” [7, с. 108].

**Постановка мети дослідження.** Метою статті є визначення методичних основ формування комунікативної компетенції іноземних студентів технічних вузів. *Об’єкт* дослідження – комунікативна компетенція іноземних студентів технічного вчз. *Предмет* дослідження – формування комунікативної компетенції студентів.

**Виклад основного матеріалу.** У цілому багато дослідників сходяться на думці, що іншомовну комунікативну компетенцію можна представити в єдності наступних складових: *лінгвістична* (передбачає знання семантики мовних одиниць різних рівнів, вміння використовувати в мовленні лексичні, фонетичні та граматичні мовні засоби); *соціолінгвістична* (передбачає адекватний вибір і ефективне використання мовних форм у відповідності з комунікативним контекстом); *соціокультурна* (передбачає формування глобальних уявлень про світ, про культуру країни мови, що вивчається, здатність і готовність до здійснення діалогу культур); *дискурсивна* (оскільки дискурс асоціюється з усіма способами втілення прагматичної мети мовця [2, с.137], являє собою знання правил побудови висловлювань, вміння використовувати їх для розв’язання різноманітних комунікативних завдань: вираження власної думки, переконання, аргументації, пояснення і докази); *соціальна* (передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншомовними партнерами по спілкуванню, формування толерантного ставлення до представників інших культур) [5, с. 787-790].

Особливої актуальності проблема формування комунікативної компетенції в єдності всіх її компонентів набуває в контексті професійної підготовки студентів-іноземців, тому для цієї групи учнів формування комунікативної компетенції виступає ключовою метою процесу навчання, запорукою успішної соціальної та навчальної адаптації, продуктивності освітньої діяльності в країні перебування.

Розглянемо методичні основи формування лінгвістичного, дискурсивного та соціокультурного аспекту комунікативної компетенції іноземних студентів.

Насамперед слід зазначити, що процес формування лінгвістичної складової комунікативної компетенції іноземних студентів відрізняється рядом особливостей: неможливість реалізації методичного принципу опори на рідну мову, оскільки студенти іншомовної культури вивчають одну іноземну мову за допомогою іншої, частіше за все державної мови країни перебування; складності прогнозування можливих труднощів, пов’язаних з явищем міжмовної інтерференції. До того ж, у більшості випадків педагог, що працює з іноземними студентами, не знає їх рідної мови і не завжди може передбачити появу неминучих помилок, до яких призводить механічне перенесення правил однієї мови на іншу. Все це служить перешкодою на шляху формування лінгвістичної компетенції іноземних студентів. В цілях мінімізації можливих труднощів представляється доцільним організувати вивчення різних аспектів іноземної мови наступним чином:

- будувати вивчення граматики на основі експліцитного підходу з переважанням індуктивного методу, оскільки самостійне формулювання граматичного правила з опорою на контекст, в якому часто трапляється нове мовне явище, стимулює лінгвопізнавальну мотивацію і сприяє формуванню аналітичних і дослідницьких навичок;

- віддавати перевагу індивідуальним формам роботи на етапі ознайомлення з граматичним явищем і його осмислення, що забезпечує належну концентрацію уваги на досліджуваній мовній структурі, надає широкі можливості для контролю процесів пізнавальної діяльності, розвитку самостійності іноземного студента і навичок самокорекції. На етапі тренування та закріплення нового матеріалу більш доцільно звертатися до групових форм роботи, які сприяють розвитку мовленнєвих умінь і навичок, реалізуючи комунікативну спрямованість навчання іноземної мови;

- використовувати для ілюстрації граматичних явищ ті матеріали, лексичне наповнення яких найбільш повно відповідає мовним ситуаціям, характерним для майбутньої професійної діяльності іноземних студентів;

- будувати формування фонетичних навичок на основі акустичного підходу з переважанням аналітико-імітативного методу, оскільки аудіювання автентичної мови дозволяє засвоювати іншомовні фонети та інтонеми в мовних структурах і моделях, тим самим сприяючи становленню комунікативної компетенції іноземних студентів;

- застосовувати для ілюстрації фонетичних явищ різні форми фольклору: паремії, рими, народні пісні, які не тільки підвищують продуктивність формування ритміко-інтонаційних і слуховимовлюваних навичок, але і є ключем до розуміння іншомовної лінгвокультури;

- спиратися на неперекладні способи семантизації нових лексичних одиниць у процесі вивчення словникового складу мови. Для засвоєння нової лексики найбільш ефективною є семантизація за допомогою синонімів, антонімів, дефініцій та відомих студентам способів словотворення, що веде до встановлення міцних парадигматичних зв’язків і збільшення обсягу індивідуальних семантичних полів іноземних студентів;

- звертатися до групових форм роботи на етапі закріплення нового лексичного матеріалу, що сприяє розвитку комунікативних умінь і забезпечує постійну актуалізацію лексичних одиниць та їх максимальну ротацію.

Дотримання даних рекомендацій дозволяє помітно підвищити продуктивність процесу становлення комунікативної компетенції іноземних студентів у її лінгвістичному аспекті.

Грамматичну компетенцію можна вважати успішно сформованою, якщо іноземний студент: знає форму, значення, норми вживання і мовну функцію граматичного явища; здійснює успішний вибір граматичної структури згідно з комунікативною метою висловлювання; вміє долати граматичні труднощі в процесі комунікативної взаємодії з партнерами по спілкуванню.

На фонетичному рівні про успішне формування лінгвістичного аспекту комунікативної компетенції можна говорити, якщо студент іншомовної культури: розпізнає окремі фонети, інтонеми та смислові синтагми на слух; вміє правильно артикулювати звуки та поєднувати їх у слова у потоці мовлення; здійснює вибір інтонаційної структури згідно з ситуацією спілкування.

Критеріями сформованості лексичного аспекту комунікативної компетенції можна вважати: знання звукової і графічної форми, значення і норм уживання лексичної одиниці; здатність правильно вибирати лексеми з урахуванням їх конотації та управління у реченні; вміння об’єднувати окремі лексичні одиниці у зв’язне висловлювання, відповідне меті комунікації.

В основі формування дискурсивної компетенції іноземних студентів лежить вивчення ними засобів когезії та мовленнєвих формул, які найбільш часто використовуються носіями мови у наступних комунікативних ситуаціях: вітання, звертання, прощання; вдячність, вибачення; прохання, пропозиція, згода, незгода, заборона; подив, сумнів; співчуття, схвалення; похвала, осуд; поздоровлення і побажання.

В цілях розвитку дискурсивних умінь доцільно запропонувати іноземним студентам виконати мовленнєві та умовно-мовленнєві вправи з таким формулюванням завдання: з’єднати дві частини складного речення в єдине ціле за допомогою мовних засобів логічного зв’язку; розташувати окремі висловлювання в логічній послідовності так, щоб отримати зв’язний діалог;

зібрати з розрізнених частин тексту логічно організоване оповідання; підготувати власне монологічне висловлювання, мета якого – запропонувати шляхи вирішення проблеми, порушеної в тексті.

Становленню дискурсивної компетенції іноземних студентів багато в чому сприяють групові форми організації навчально-пізнавальної діяльності: дискусії, рольові ігри, дебати. Подібні види освітньої діяльності розвивають навички логічної організації мовлення, вміння послідовно і доказово викладати власну думку. Крім того, у процесі спільного обговорення проблем формується не тільки дискурсивний, але й соціальний аспект комунікативної компетенції, який передбачає готовність і бажання вести продуктивний діалог з партнером по спілкуванню. Крім цього, прагнучи побудувати переконливе висловлювання, іноземний студент неминуче зіткнеться з необхідністю вибору мовних форм, адекватних меті висловлювання, що сприяє становленню соціолінгвістичної компетентності іноземних студентів.

В якості критеріїв сформованості дискурсивної компетенції можуть виступати: ефективно використання і правильна інтерпретація мовних одиниць у процесі комунікації; здатність організувати лексичний та граматичний матеріал у зв'язний текст; володіння засобами когезії.

Формування соціокультурної компетенції – це безперервний процес, що пронизує всі аспекти навчання іноземної мови. В основі її лежать лінгвокраїнознавчі знання, джерелом яких можуть служити автентичні тексти прагматичного характеру, твори різних жанрів фольклору, класичної художньої літератури. Будучи відображенням найважливіших концептів лінгвокультури, ці твори служать ключем до осягнення національної картини світу лінгвоспільноти.

Соціокультурна компетенція може вважатися успішно сформованою, якщо студент іншомовної культури: знає національні і культурні особливості соціального і мовного поведіння носіїв мови; вміє гнучко використовувати різноманітні комунікативні стратегії процесу спілкування з представниками інших культур; здатний розв'язувати проблемні ситуації, які можуть виникнути у партнерів по спілкуванню у зв'язку з культурними відмінностями.

Процес формування комунікативної компетенції студентів іншомовної культури можна розділити на наступні етапи:

1. Діагностика готовності іноземних студентів до засвоєння академічної програми;
2. Групова робота, спрямована на оволодіння знаннями і становлення ключових компетенцій даної групи студентів;
3. Формування досвіду комунікативної поведінки в рамках стандартних ситуацій;
4. Розвиток ключових умінь і навичок спілкування іноземних студентів у варіативних навчальних ситуаціях;
5. Реалізація отриманих знань і сформованих умінь у практичній комунікативній діяльності у країні, мова якої вивчається.

*Висновок.* Успішне формування комунікативної компетенції іноземних студентів є основою ефективності та професійної підготовки в країні перебування, гарантом продуктивності їхньої професійної діяльності на батьківщині.

Надалі становить інтерес розробка конкретного практико-орієнтованого курсу з формування комунікативної компетентності та його реалізації як в аудиторній, так і позааудиторній роботі та в експериментальній перевірці педагогічних умов формування досліджуваної компетентності.

1. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект. Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. – С. 43-48.

2. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики: Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.

3. Почецов Г.Г. Теорія комунікації. – 2-ге вид., доп. – К.: РВЦ «Київський університет», 1999. – 308 с.

4. Розсоха В.А. Коммуникативные стратегии и тактики обучения русскому языку как иностранному // Вісник Луганського нац. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2007. – № 18 (134). – С. 33-39.

5. Сальникова Е.В. – Методические основы формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе обучения английскому языку/ Е.В. Сальникова // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2011, № 24. – С. 787-790.

6. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1992. – 430 с.

7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г.Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.

9. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.

*The article deals with the problem of communicative competence training. The author analyzes the difficulties, connected with this process and suggests solutions to this problem. The article contains methodical recommendations for the development of foreign students' communicative competence and the criteria for their progress.*

**Key words:** communicative competence, foreign students, methods of teaching Ukrainian.

УДК [378.016:811.161.2]:008

ББК 81.2Укр-9

Анна Галенко

### КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ СТАНОВЛЕННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА

*У статті з'ясовано особливості становлення мовної особистості студентів філологічних спеціальностей у контексті реалізації культурологічного аспекту змісту навчання української мови; окреслено основні шляхи формування культурологічної компетентності студентів-філологів.*

**Ключові слова:** мовна особистість, культурологічна компетентність філолога, культурологічний компонент навчання, компетентнісний підхід, культурологічний підхід.

**Вступ.** У сучасних умовах розбудови держави та оновлення змісту освіти актуальності набула ідея всебічного розвитку та творчого потенціалу особистості, яка здатна вправно володіти всіма засобами рідної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності.

У Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Закон про мови”, та “Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти” указано на необхідність та важливість культурологічного компоненту у навчально-виховному процесі на усіх етапах освіти. У “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті” закладено підвалини нової парадигми – орієнтації на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентності в європейському та світовому просторах, виховання покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним робити особистісний духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички й компетентності для навчання протягом життя.

**Постановка проблеми.** Становлення мовної особистості відбувається від початку життя: найперше у родинному колі, а також у дошкільних закладах освіти, у початковій, середній та вищій школі. Значення рідної мови в процесі соціокультурного розвитку особистості виявляється в тому, що вона слугує головним засобом налагодження взаємодії з людьми, соціумом, у широкому розумінні сприяє об'єднанню нації, суспільства, залучення до багатств рідного слова, національної культури та духовності.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що формування мовної особистості нового покоління значною мірою залежить від професіоналізму викладача-словесника, який має бути зразковою мовною особистістю.

**Аналіз останніх досліджень.** Нині питання становлення мовної особистості є актуальним у лінгвістиці, педагогіці, літературознавстві, психології, культурології, філософії. В українській

лінгводидактиці ця проблема вперше окреслена в концепції мовної освіти у середній школі (Л. Мацько, С. Єрмоленко, О. Біляєва та ін.) та набула розвитку в наукових працях, підручниках та посібниках для різних ланок освіти (М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Караман, О. Хорошковська та ін.). У наукових роботах представлено аналіз національно-мовної особистості (Г. Богін, С. Єрмоленко, Ю. Караулов та ін.) та схарактеризовано різні аспекти формування мовної особистості вихованця у середній та вищій школі (Л. Мацько, М. Паламар, Г. Шелехова та ін.). Окремі особливості формування мовної особистості філолога висвітлено в наукових роботах таких науковців: І. Хом'як, М. Пентилюк, О. Семенов та ін.

Культурологічний компонент навчально-виховного процесу є предметом досліджень із етнолінгводидактики (В. Бадер, А. Богуш, Н. Голуб, Г. Дідук-Ступ'як, О. Семенов), етнопедagogіки (Я. Коменський, Г. Сковорода, К. Ушинський), етнолінгвістики (В. Гумбольдт, В. Жайворонок, В. Кононенко, І. Огієнко), етнопсихології та етнопсихолінгвістики (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня), соціолінгвістики (О. Ахманова, Ю. Дешерієв, Л. Нікольський), лінгвокраїнознавства (Л. Воскресенська, Р. Мін'яр-Білоручева, Є. Пассов), лінгвокультурології (Є. Верещагін, В. Вороб'єв, В. Костомаров). Дослідники опрацьовують питання лексичної компетенції, народної культури, народної психології, міфотворчості та національно-культурного компонента в семантиці слова, з'ясовують зв'язок мови і ментальності, мови і культури, встановлюють за допомогою досліджень мови особливості поведінки різних етносів, вплив культурного компонента на конотацію слова та відображення явищ культури у мові.

**Постановка мети (завдань).** Проблема становлення мовної особистості філолога є досить актуальною сьогодні, проте її культурологічний аспект у зв'язку з орієнтацією на нові стандарти освіти не є достатньо висвітленим у наукових дослідженнях. Тому мета наукової розвідки: узагальнити погляди сучасних учених й уточнити феномен «мовна особистість» студента-філолога та проаналізувати роль культурологічного аспекту викладання мовних дисциплін у процесі становлення національно-мовної особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до державних стандартів з мовної освіти навчання української мови на усіх етапах спрямоване на виховання мовної особистості, яка не тільки досконало володіє навичками спілкування в будь-якому середовищі за різних обставин, але й любить свою мову, культуру та з повагою ставиться до інших мов і їх носіїв. Метою мовної підготовки у вищому навчальному закладі є створення умов для розвитку національно-свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє виражальними засобами рідної (державної) мови, уміє орієнтуватися в потоці різноманітної інформації і спроможна вільно, у неповторній мовній формі виражати власну позицію патріота та громадянина щодо певних життєвих явищ, самостійно визначати цілі самонавчання, самовиховання й саморозвитку, добирати відповідні для досягнення мети засоби і способи навчання [4, с. 63].

Аналіз наукових праць дає можливість виділити наступні визначення мовної особистості. Особистість, виражена в мові й через мову, реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних засобів, яка акумулює в собі психічний, соціальний, культурний, етичний та інші компоненти, відбиті через її мову, її дискурс [2, с. 38; 8]. Людина, яка володіє сукупністю здатностей і характеристик, які обумовлюють створення і сприйняття нею текстів (висловлювань), що вирізняються мірою структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності [5, с. 76]. Людина, яка знає мову, володіє багатством її виражальних засобів, продукує мовлення в різних життєвих ситуаціях, шанує, любить її і дбає про її збереження й розвиток [4, с. 18]. М. Пентилюк наголошує на тому, що саме таку особистість покликано формувати вихователі, учителі та викладачі. Додамо, що від учителя-словесника значною мірою залежить рівень мовної свідомості вихованця.

Більш узагальнено подано визначення мовної особистості у словнику-довіднику з лінгводидактики. Носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття й відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку [7, с. 85].

Мовна особистість, як зазначено у “Навчально-виховній концепції вивчення української мови”, забезпечує розширення функцій державної мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися в своєму щоденному побутовому спілкуванні до перерваних родинних традицій, до відродження традицій народної

культури у спілкуванні [1, с. 30]. О. Семенов підкреслює, що генетичну основу української мовної особистості складають національно-культурні традиції, мовна свідомість і самосвідомість, соціальні, соціолінгвістичні, психологічні характеристики мовного колективу, національний характер, мовна, комунікативна, лінгвокультурознавча компетенції [6].

Як бачимо, мовну особистість традиційно трактують як таку, що знає мову та вправно нею користується, свідомо обирає її для творчого самовираження, у мовленні якої відчутні світоглядні та національно-культурні зв'язки із ментальністю народу-носія цієї мови.

У науковому дискурсі паралельно з поняттям “мовна особистість” побутують поняття “національно-мовна особистість” та “мовно-культурна особистість” як “комунікант, який володіє культурно зумовленою ментальністю, картиною світу і системою цінностей, дотримується когнітивних підходів, мовних, поведінкових і комунікативних норм певної лінгвокультурної спільноти” [10, с. 288].

Національно-культурний компонент мовної особистості зумовлений етнолінгвістичними, етнопедagogічними та етнопсихологічними чинниками [4, с. 59-60]. Він спрямовує розгляд мовленнєвої діяльності під кутом національно-культурної специфіки, а саме: національний спосіб мислення, національна свідомість і самосвідомість, національний характер, український менталітет, національно-культурна мотивація та ін.

Для створення ефективної моделі навчання мови необхідно враховувати багаторівневу організацію мовної особистості та дотримуватися принципів її формування. В. Маслова трактує мовну особистість як багатшарову та багатокомпонентну парадигму мовленнєвих особистостей, а мовленнєву – як мовну особистість у парадигмі реальної комунікації. Мовознавець виділяє такі компоненти змісту мовної особистості: 1. Ціннісний, світоглядний, тобто система цінностей або життєвих символів (мова забезпечує первинний і глибинний погляд на світ, створює той мовний образ світу і ієрархію духовних уявлень, що є основою формування національного характеру та виявляються у процесі мовного діалогічного спілкування). 2. Культурологічний, тобто рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови (використання фактів культури в навчанні сприяє формуванню навичок правильного користування мовою та ефективного впливу на партнера по комунікації). 3. Особистісний компонент (тобто те індивідуальне, глибинне, що є у кожній людині) [3].

У розробленні моделі становлення майбутнього філолога спираємося на теоретико-гносеологічну модель мовної особистості, розроблену Ю. Карауловим. Нульовий рівень – вербально-семантичний рівень, або лексикон особистості, включає фонд лексичних та граматичних засобів і передбачає володіння природною мовою на основі знань системи мови. Перший рівень – лінгво-когнітивний, представлений тезаурусом особистості, де одиницями виступають поняття, символи, образи, уривки фраз, які виформовуються в кожній мовній особистості в більш або менш упорядковану “картину світу”. Мотиваційний рівень визначається лексиконом особистості, пізнавальною діяльністю, інтелектуальною сферою, інтересами, мотивами особистості [2, с. 36-37].

Саме на рівні мовленнєвої особистості проявляються національно-культурна специфіка мовної особистості та національно-культурні особливості комунікації. Тому формування національно-свідомої, духовно багатой української мовної особистості невіддільне від пізнання народної культури. Виховання свідомого ставлення до української мови немислиме без національного самоусвідомлення, тобто усвідомлення особистістю своєї належності до народу, носія цієї мови і відповідно культури. Вивчення української мови має бути спрямоване на усвідомлення себе як представника етносу, народу, нації. Це забезпечується пізнанням національних символів (калина, верба, хліб, хата, вишиванка, рушник, чорнобривці тощо), національно-маркованої лексики (Батьківщина, водограй, злагода тощо), що є підґрунтям формування національно-мовної особистості, котра володіє уміннями та навичками вільно, комунікативно доцільно і вправно користуватися засобами рідної мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо).

Досягненню результатів мети та завдань навчання мови сприяють доцільно дібрані методи, прийоми та засоби, систематичність їх застосування, поетапний розвиток умінь та навичок, урахування індивідуальних особливостей студентів та етнокультурного середовища. Провідний у сучасній освіті компетентнісний підхід пояснюється як оцінка підготовленості певного освітньо-

кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності в них визначених стандартами компетенцій та передбачає посилення практичної спрямованості освіти за умови збереження її фундаментальності. Він орієнтує викладача на добір та використання перспективних технологій та ефективних методів формування ключових компетентностей національно-свідомої мовної особистості, здатної ефективно розв'язувати життєві проблеми за допомогою мовної комунікації, виконуючи соціальні ролі передусім в українському суспільстві а також в інших, дотримуючись загальнокультурних правил та не забуваючи власної культури.

Плекання та удосконалення мовлення для студента-філолога є обов'язком як високоосвіченої свідомої людини, так і професійним обов'язком. Належна культура мовлення є свідченням розвиненого інтелекту та високої загальної культури особистості. Культура мовлення філолога немислима без розуміння фонові, національно-маркованої лексики, знання етнокультурних особливостей народу, який спілкується цією мовою, тобто без культурологічної компетентності фахівця.

Культурологічна є однією з основних компетентностей кваліфікованого фахівця-філолога. Її розуміємо як інтегровану якість, що виражається через здатність особистості бути духовно й естетично вихованою, всебічно обізнаною; володіти національно-культурними знаннями (розумітися на традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях свого народу); знаходити зафіксовані в мові, етнотекстах і дискурсивній практиці компоненти духовної та матеріальної культури; вміти не тільки доцільно ними оперувати, а й передавати учням; усвідомлювати себе та кожен особистість як носія певної етнокультури; уміти бачити спільне й відмінне в культурах та світосприйнятті їхніх носіїв; уміти формувати в учнів мовну картину світу національно свідомого громадянина.

Важливою складовою навчання мовних дисциплін є відомості про звичаї, традиції, побут, вірування та світогляд народу-носія мови, мовленнєвий етикет, інформація про відомих культурних діячів, письменників, науковців. Крайні зразки літературного уживання національно-маркованої лексики, художньої літератури, які використовують у процесі викладання мови виховують естетичні смаки особистості, формують ціннісні орієнтири національно свідомої особистості, які є такими необхідними у сучасному динамічному світі інформаційних технологій та глобалізаційних процесів.

Культурологічне наповнення змісту мовної освіти сприяє формуванню українознавчого світогляду особистості. Філософи визначають світогляд як форму суспільної свідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність та своє місце і призначення у світі. Свідомість становлять уявлення про світ і саму людину, про смисл людського життя, про історичну долю людства, система переконань, принципів та ідеалів [9, с. 608].

Необхідно формувати систему уявлень про українців як народ, що має свою історію, сучасне та майбутнє, власну багату культуру, народні звичаї та обряди. Найбільш сприятиме формуванню національно-мовної особистості культурологічний підхід до навчання української мови, що передбачає визнання мови як феномена культури, культурно-історичного середовища, що втілює в собі історію, культуру, звичаї народу та мови як скарбниці етносу, результатом застосування якого є здатність особистості бути носієм та транслятором власної етнокультури, усвідомлення національної приналежності кожного до певної етноспільноти в контексті світової культури та до можливості співіснувати з представниками інших народів, до ведення діалогу культур.

Критерієм сформованості мовної особистості є вміння вдало репрезентувати себе через мовлення. Ставлення до рідної мови та свого народу, держави є показником національно-мовної свідомості й рівня культури людини. Якою мовною особистістю стане вихованець, переважно залежить від того, як він осмислить базові для нації концепти, досягне загальнолюдські цінності на базі національних та визначить для себе життєві пріоритети.

**Результати дослідження.** На основі аналізу науково-методичної літератури та практичного досвіду визначаємо такі основні шляхи реалізації культурологічного компоненту дисциплін мовного циклу та становлення національно-мовної особистості: 1) урахування національно-культурної специфіки мовної системи у процесі вивчення української мови як виразника культури; 2) добір та використання системи тематично об'єднаних українознавчих текстів різних жанрів і стилів мовлення; 3) використання краєзнавчих, народознавчих матеріалів та усної народної творчості в навчанні мови; 4) відбір етнолексем та укладання

словників етнокультурознавчої лексики; 5) підбір та застосування відповідних традиційних та новітніх технологій навчання української мови з метою практичного освоєння культурних цінностей, певних видів діяльності й поведінки, національно-культурного компоненту через мову; 6) створення системи вправ і завдань для збагачення мовлення майбутнього фахівця етнокультурознавчою лексикою та формування культурологічної компетентності; 7) навчання реалізації культурологічної змістової лінії мовної освіти на всіх етапах вивчення мови.

**Висновки.** Аналіз теоретичних засад і практики викладання підтверджує, що навчання української мови на культурологічній основі, тобто широке використання інформації про Україну та її культуру у процесі викладання навчальних дисциплін мовного циклу сприяє тому, що студенти вибудовують своє ставлення до сприйнятого, глибоко усвідомлюють свою етносоціальну належність до рідної культури й обирають особисті пріоритети у системі національних духовних цінностей, а відтак сприяє формуванню духовно багатого мовної особистості, яка шанує, плекає і примножує рідну національну культуру. Окреслена проблема потребує подальших глибоких досліджень та розроблення методичної системи формування мовної особистості на основі використання культурологічних матеріалів у навчанні мови.

1. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Єрмоленко, Л. Мацько // Дивослово. – 1994. – №4.
2. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность. / Ю. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
3. Маслова В. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / В. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
4. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: [збірник статей] / М. Пентилюк – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.
5. Психологія мовлення і психолінгвістика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за заг. ред. Л. Калмикової. – К. : Переяслав-Хмельницький пед. ін-т. ; “Фенікс”, 2008. – 235 с.
6. Семенов О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: [монографія]. / О. Семенов – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
7. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
8. Струганець Л. Культура української мови і мовна особистість учителя: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01/ НАН України; Ін-т укр. мови. – К., 1996. – 22 с.
9. Філософський словник. / За ред. В. Шинкарука. – К., 1986. – 800 с.
10. Яценкова О. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / О. Яценкова. – К. : ВЦ “Академія”, 2010. – 312 с.

*The peculiarities of students-linguist's language personality in the context of cultural aspect of teaching Ukrainian language are found out in the article. The basic ways of formation linguist's cultural competence are shown.*

**Keywords:** language personality, linguist's cultural competence, cultural component of learning, competence approach, cultural approach.

УДК 378.147: 81

ББК 74.58

Оксана Гончарук

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

*У статті розглянуто питання Інтернету як одного із засобів у вивченні української мови як іноземної. Запропоновано нові методики з використанням Інтернет-ресурсів. Представлено основні види телекомунікаційних проєктів.*

**Ключові слова:** Інтернет, інформаційні технології, комунікативний підхід, інтерактивність, телекомунікаційний проєкт.

Сучасне суспільство вступило в нове інформаційне століття. Накопичення попереднього досвіду і набутки сьогодення акумульовано, опрацьовано та певною мірою систематизовано в

інформаційному просторі Інтернету, який є важливим фактором у розвитку освіти. Дедалі більше використання комп'ютерних та інформаційних технологій як проявів інформаційної революції передбачає використання інноваційних методик у навчально-виховному процесі.

Останнім часом помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання Інтернет-технологій у навчальному процесі. Цій темі присвячені праці таких науковців, як С.З. Алборова, В.Ю. Биков, Е.С. Полат, І.А. Смольяникова, Л.А. Цветкова та багато інших. У більшості публікацій науковці пропонують свій досвід щодо проведення мультимедійних конференцій та створення інтерактивних сайтів, вважають за необхідне відкрити новий портал для самоосвіти, де можна було б скеровувати студентів під час вивчення мови, пропонувати тести для самоконтролю знань, які змогли б допомогти студентам визначити для себе рівні володіння мовою, організувати форуми для тих, хто вивчає мову.

Мета статті – визначення ролі Інтернету в мовній підготовці студентів-іноземців до повноцінного життя та діяльності в умовах нових інформаційних технологій.

Навчання іноземних студентів української мови у сфері вищої професійної освіти за допомогою Інтернету забезпечує реалізацію таких завдань:

- надання знань та набуття і закріплення навичок при вивченні української мови як іноземної;
- формування мовленнєвої компетентності;
- підвищення інтересу, мотивації завдяки новим формам роботи;
- індивідуалізація навчання: кожен студент-іноземець працює в режимі, який його задовольняє;
- об'єктивність контролю;
- активізація навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм передачі інформації, прагнення отримати вищу оцінку;
- підвищення ефективності самостійної роботи;
- формування вмінь і навичок для різноманітної творчої діяльності;
- виховання інформаційної культури;
- оволодіння навичками оперативного прийняття рішень у складній мовленнєвій ситуації;
- доступ до банків інформації, можливість оперативно знаходити необхідну інформацію;
- забезпечення інтеграції студентів-іноземців в україномовне середовище.

Сучасні інноваційні технології навчання – актуальні способи вирішення завдань, які постали перед викладачами української мови як іноземної. У практиці викладання на теперішньому етапі навчання використовують такі технології, як: 1) проектні; 2) інформаційні; 3) технології мовних портфелів; 4) модульно-блочні.

Поняття “інформаційні технології” визначається як сукупність принципово нових засобів і методів обробки даних, які представляють цілісні технологічні системи, що забезпечують створення, розподіл і використання інформації. Впровадження інформаційних технологій у процес інформативної підготовки, використання засобів опрацювання інформації у навчальному процесі, створення загальнодоступних інформаційних ресурсів призводять до утворення якісно нового “інформаційного середовища” як способу діяльності, в якому “людина стає учасником комунікаційного процесу, де на перший план висувається її здатність представити власне знання в тій формі, в якій воно може бути передано, і способом опрацювання інформації знову перетворити його у власне знання” [3, с. 12].

Інформаційне середовище на сучасному етапі активно розвивається завдяки розробці інформаційних мережевих технологій і створенню Інтернету. Це дає можливість нагромаджувати й передавати у будь-які куточки світу величезні обсяги інформації зі значною швидкістю та з дуже низькими затратами. Інформаційні технології створюють принципово нову ситуацію у плані формування автономності української мови як іноземної у процесі її вивчення. Можливість виходу в Інтернет посилює мотиваційну основу мовної діяльності у процесі навчання.

Ще до появи нових інформаційних технологій експерти провели значну кількість експериментів і вивели залежність між методом засвоєння матеріалу і здатністю відтворювати одержані знання через певний проміжок часу. Якщо матеріал звуковий, то людина запам'ятовує

біля 1/4 його об'єму, а якщо ж інформація представлена візуально – біля 1/3. Під час комбінування дій зорового і слухового апаратів запам'ятовування підвищується до 50 %, а в разі залучення людини до активної дії у процесі вивчення відсоток засвоєння матеріалу зростає до 75.

Лекційно-семінарська форма навчання давно втратила свою ефективність – практика довела, що майже 50% навчального часу втрачається даремно. Досвід показує, що більш ефективним є навчання, при якому викладач виступає не в ролі поширювача інформації (як це традиційно прийнято), а в ролі консультанта, порадирика, іноді навіть колеги. У цьому випадку можемо простежити такі позитивні моменти: студенти активно беруть участь у процесі навчання, вчаться самостійно аналізувати, висловлюють свою точку зору на той чи інший момент, моделюють реальні ситуації.

На сьогодні пріоритетними є комунікативність, інтерактивність, автентичність спілкування, вивчення мови в культурному контексті, автономність та гуманізація навчання. Ці принципи дають можливість розвивати міжкультурну компетенцію як компонент комунікативної здатності. Кінцевий результат вивчення української мови як іноземної полягає у вільній орієнтації іноземних студентів в іншомовному середовищі і вмінню адекватно реагувати у різних мовленнєвих ситуаціях. Нові погляди на результат навчання сприяють появі нових технологій і відмові від застарілих.

Сьогодні нові методики з використанням інтернет-ресурсів протиставляються традиційному вивченню української мови як іноземної. Поняття “традиційний” асоціюється в першу чергу із заучуванням правил і виконанням мовних вправ, тобто “з розмовами про мову замість спілкування на мові”. Інтелект не вступить у дію без певної мотивації і рідко функціонує без елемента емоцій. А саме цих складових не вистачає у методичному матеріалі. Щоб навчити спілкуванню українською мовою іноземних студентів, потрібно створити реальні, справжні життєві ситуації (тобто те, що називається принципом автентичності спілкування), які будуть стимулювати вивчення матеріалу і виробляти адекватну поведінку. Цю помилку намагаються виправити нові технології, зокрема Інтернет.

Використання Інтернету мотивує зацікавлення студентів-іноземців у вивченні української мови за допомогою накопичення і розширення їх знань та практичного досвіду. Іноземні студенти повинні бути готовими до використання української мови для реальної комунікації і поза межами занять в побутових умовах, для спілкування зі студентами, друзями української та інших національностей, які також вивчають українську мову, під час переписки чи обміну навчальною інформацією. При цьому термін “комунікація” не слід трактувати вузько, тобто тільки з прагматичної точки зору. Комунікативний підхід передбачає використання глобальної всесвітньої мережі Інтернет з метою надання можливості вибору текстів та задач для досягнення цілей програми. Комунікативна здатність іноземців розвивається через Інтернет шляхом їх залучення до вирішення реальних важливих завдань, успішне завершення яких приносить задоволення і сприяє впевненості в собі.

Комунікативне вивчення мови засобом Інтернет підкреслює можливість розвитку здатності студентів та їх бажання використовувати українську мову з метою ефективного спілкування. Першорядне значення надається розумінню, передачі змісту і вираження смислу, а вивчення структури і словника української мови є тим інструментом, який допомагає реалізувати конкретні мовленнєві дії. Студентам-іноземцям необхідно виробити здатність справлятися з відповідною мовленнєвою ситуацією, коли їх мовні ресурси недостатні, вміти оцінювати власне мовлення та успіхи, а також навчитися визначати і вирішувати проблеми навчання. Розвиток самостійного навчання з допомогою глобальної мережі становить поступовий процес, до якого необхідно постійно спонукати. Оскільки, як відомо, одним із важливих завдань викладача є пошук оптимальних способів розвитку у студентів здатності до самостійного навчання.

Інтернет сприяє вивченню “реальної” мови, формуючи уміння та навички розмовного мовлення, а також, відповідно, вивченню лексики та граматики, забезпечуючи таким чином справжню зацікавленість і ефективність. Більше того, Інтернет розвиває навички, що спрямовані на розвиток та використання перш за все мисленнєвих операцій: аналіз, синтез, абстрагування, ідентифікація, порівняння, зіставлення, вербальне та смислове прогнозування

тощо. Інтернет розвиває соціальні та психологічні якості студентів, їх впевненість у собі і здатність працювати у колективі; створює сприятливу для навчання атмосферу, виступаючи засобом інтерактивного підходу.

Інтерактивність є способом саморозвитку через Інтернет, оскільки не тільки створює реальні ситуації із життя, але й змушує студентів адекватно реагувати на них за допомогою мови. Тобто в даному випадку можемо говорити про мовну компетентність, яка передбачає вміння спонтанно, гармонійно реагувати на висловлювання інших людей, виражаючи свої почуття та емоції, спостерігати та копіювати використання мови, зразки поведінки партнерів по спілкуванню, знаходити нові значення проблем під час їх спільного обговорення.

Враховуючи вищесказане, пропонуємо створити сайт, який став би освітнім центром вивчення української мови як іноземної в глобальній мережі Інтернет, де було б використано сучасні методики викладання, описано систему навчання; представлено додатковий матеріал із бібліотеки і відеотеки українською мовою, он-лайн тести, різні види роботи у формі гри. І в рамках такого сайту було б доцільно використовувати телекомунікаційні проекти із використанням української мови для іноземних студентів.

“Під навчальним телекомунікаційним проектом ми розуміємо спільну навчально-пізнавальну, творчу діяльність студентів-партнерів, організовану на основі комп’ютерних телекомунікацій, що мають спільну проблему, мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату спільної діяльності” [4, с.8]. Проектна діяльність найбільш ефективна, якщо її вдається пов’язати з програмним матеріалом і таким чином розширювати та поглиблювати знання іноземних студентів українською мовою у процесі роботи над проектом. В основі проекту, як відомо, завжди лежить якась проблема, вирішувати яку пропонуємо українською мовою. Це сприяло б створенню україномовного середовища і умов для формування потреби у використанні української мови як засобу реального спілкування у процесі міжкультурної взаємодії.

Найбільш популярний тип телекомунікацій полягає в електронному спілкуванні студентів з іншими студентами, студентів із групами, груп із групами.

З метою вивчення української мови як іноземної можна використати такі основні види телекомунікаційних проектів:

- *Вільне листування.* Ця структура телекомунікаційної діяльності досить часто використовується, тому що аналогічна листуванню звичайною поштою. Вільне листування є важливим джерелом під час вивчення української мови, культурних традицій і т.д.

- *Глобальна аудиторія.* При цьому виді структури листування дві чи більше аудиторії можуть спільно вивчати одну і ту ж тему, обговорюючи те, що вони зараз вивчають за задалегідь визначеним графіком.

- *Електронні “зустрічі”.* Електронна пошта, телеконференції, електронні дошки оголошень можуть також доповнюватися синхронним спілкуванням у реальному часі.

- *Електронне навчання.* Фахівці різних профілів з вищих навчальних закладів, приватних чи державних закладів або підприємств України, що зв’язані через Інтернет, можуть слугувати електронними викладачами для студентів, які бажають ознайомитися з темами, які їх цікавлять, в інтерактивному режимі.

- *Рольові ігри.* В проектах, які базуються на рольових іграх, учасники спілкуються один з одним, граючи певну роль.

- *Інформаційне забезпечення.* Деякі з найбільш успішних освітніх телекомунікаційних проектів побудовані на збиранні, опрацюванні, зіставленні студентами різного роду інформації, яка для них є цікавою.

- *Інформаційний обмін.* Студенти усього світу та їх викладачі збирають: народні ігри; жаргонні слова; жарти; прислів’я; народні казки; описи місцевих і національних свят; афоризми; туристичну інформацію про українські міста тощо.

- *Електронні публікації.* Це інший вид збирання й обміну інформацією, що пов’язаний з електронною підготовкою і публікацією спільної праці, такої як газета, альманах чи літературний журнал.

- *Створення бази даних.* Деякі проекти обміну інформацією використовують не тільки для збирання інформації, але й її організації у вигляді бази даних, яку учасники проекту й інші студенти можуть використовувати для навчання.

- *Спільний аналіз даних.* Інформаційний обмін, при якому дані збираються в різних місцях, а потім зіставляються або чисельно аналізуються. Залучення студентів до підготовки оглядів, збирання даних, аналізу результатів, звітів про те, що було виявлено.

- *Однчасне виконання завдань.* Студентам, що знаходяться в різних місцях, пропонують однакові завдання для виконання. І потім відбувається електронний обмін розв’язками.

У найближчі роки найкращі перспективи мають такі технології навчання з використанням комп’ютерних телекомунікацій, які базуються на телекомунікаційній підтримці традиційних форм навчання і носять характер колективно виконуваних під управлінням викладачів навчальних завдань.

Ефективне формування розширеного інформаційного середовища відбувається завдяки системі Інтернет, що містить величезний потенціал освітніх послуг. Зокрема важливим моментом є практика спілкування з використанням ресурсів Інтернету на заняттях з української мови як іноземної, яка сприяє реалізації комунікативної та міжкультурної компетенції студентів, професійному розвитку студентів та викладачів, забезпечує зв’язок між аудиторною роботою та реальним життям, досягнення балансу між володінням фактичними знаннями і практичними навичками та вміннями. Віртуальне середовище Інтернету дозволяє вийти за просторово-часові рамки, даючи можливість його користувачам автентично спілкуватися з реальними співрозмовниками на актуальні для обох сторін теми.

1. Алборова С.З. Телекоммуникации как средство развития познавательного интереса учащихся: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С.З. Алборова. – Владикавказ, 1999. – 14 с.

2. Биков В.Ю. Модели организационных систем открытой освіти: монография / В.Ю. Биков. - К.: Атака, 2008. – 684 с.

3. Оспенникова Е.В. Информационно-образовательная среда и методы обучения / Е.В. Оспенникова // Педагогическая информатика. – 2002. - №4. – С. 12-15.

4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // ИЯШ - 2000. - № 3. - С. 3-9.

5. Смольяникова И.А. Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» [Электронный ресурс] / И.А. Смольяникова // Ресурсы ИКТ как технологическая составляющая учебной среды для формирования иноязычной компетенции. - Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/II/2/II-2-2196.html> (21.12.12).

6. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технология обучения иностранным языкам / А.Н. Щукин. – Москва: Филоматис, 2008. – 213 с.

7. Цветкова А. Я Возможности та шляхи включення Інтернет у шкільний освітній простір / А.Я. Цветкова А.Я. // Питання Інтернет-освіти. - 2003. - № 23. – С. 56-58.

8. What’s eLearning – new paradigm or new toy? [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.lemant.user.icpnet.pl/ict.htm>.

*In the article the question of the Internet is considered as a means to learn Ukrainian as a foreign language. New methodologies offer with the use of Internet-resources. The basic types of telecommunication projects are presented.*

**Key words:** the Internet, informational technologies, communicative approach, interactivity, telecommunication project.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються психологічні основи організації самостійної роботи в навчальній діяльності студентів в умовах формування комунікативно компетентної особистості. Обґрунтовується важливість розробки ефективної моделі організації самостійної роботи студентів з урахуванням основних психологічних чинників, яка дозволить якісно підвищити продуктивність навчального процесу.

**Ключові слова:** самостійна робота, психологічні чинники, мотивація, саморегуляція, самоосвіта, комунікативна компетенція

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю ретельного дослідження психологічних передумов організації самостійної роботи в навчальній діяльності студентів (курсантів) в умовах формування комунікативно-компетентної особистості. Сучасний процес навчання ставить перед викладачами завдання розробити ефективні моделі організації самостійної роботи студентів, які дозволять якісно підвищити продуктивність процесу навчання під час її виконання. Відповідно виконання поставленого завдання передбачає аналіз основних психологічних чинників, які дають змогу оптимізувати процес навчання.

Метою нашої статті є опис комплексної методики, яка базується на врахуванні основних психологічних чинників, що допоможе досягти високих результатів під час виконання самостійної роботи.

Питання організації самостійної роботи з урахуванням психологічних критеріїв розглядалися у працях Є.В. Заїки, окремі аспекти розкриті у працях О.М. Леонтьєва. Ґрунтовні дослідження з питання організації самостійної роботи в умовах інтенсифікації навчання розроблені у працях А.М.Алексюка, А.А.Аюрзанайна, П.І.Підкасистого, В.А.Козакова.

Процес організації самостійної роботи становить собою багатогранну систему методичних порад, вказівок, завдань, побудованих з урахуванням психологічних чинників. Нерозривність методичних та психологічних компонентів під час організації самостійної початкової діяльності зумовлюється необхідністю добору найбільш продуктивних методів. Під час розробки методичного комплексу вправ вважаємо за доцільне враховувати наступні психологічні передумови.

1. Психологічні особливості здійснення самостійної роботи як окремого виду діяльності:

а) врахування мотивації самостійної роботи та ступінь володіння способами виконання самостійної роботи;

б) врахування умов здійснення самостійної роботи.

2. Психологічні особливості саморегуляції особистості студентів:

а) врахування стильової саморегуляції поведінки студента в навчальній діяльності;

б) діагностика режиму й умов навчання студентів;

в) дослідження металінгвістичної обізнаності;

г) дослідження креативності;

д) дослідження особливостей метапам'яті [1].

Враховуючи перераховані вище психологічні чинники, зазначимо, що процес оволодіння навичками самостійної роботи супроводжується корекцією та стимуляцією, які здійснюються через контроль за процесом і результатом. А предметом контролю має бути не обсяг часу, кількість дій чи інформації, а віднайдені і застосовані пошукові способи, які фіксуються через діалог з викладачем. При цьому довготривала і поточна самостійна робота обумовлює різний характер організації діалогу студента з викладачем. Відмінності в організації навчальної діяльності також впливають на характер зазначеного діалогу, його глибину та змістовність. Відповідно до цього враховуються істотні психологічні ознаки: чи є самостійна робота позааудиторною, здійснюваною одноосібно, без викладача, за програмою чи поза програмою? При цьому підкреслюється, що незалежно від присутності викладача поряд зі студентом його самостійна робота є результатом активної взаємодії обох [3].

На нашу думку, головним психологічним чинником є наявність стійкого мотиваційного компонента, який може виражатися у студентів I курсу у відповідних соціальних мотивах

(бажання бути гарним спеціалістом) і репродуктивними способами (повторення матеріалу), зовнішніми мотивами (бажання уникнути неприємностей від деканату і викладача) і колективними способами (консультація), супроводжувальними мотивами (недостатня кількість інформації, отриманої на практичних навчальних заняттях) і поверхневими способами (швидкий перегляд). Студенти старших курсів усвідомлюють наявність зв'язку між окремими соціальними мотивами (бажання бути суспільно-корисним працівником) і репродуктивними способами (конспектування), зовнішніми мотивами (бажання бути сумлінним) і колективними способами (участь у діловій грі). Уявлення щодо взаємозв'язку мотивів і способів в ідеально організованій самостійній роботі у студентів дещо інші [3].

Відтак, організовуючи самостійну роботу студентів під час формування комунікативної компетенції майбутнього фахівця, викладачеві варто враховувати наступні психолого-педагогічні компоненти: мотивація діяльності, умови здійснення самостійної роботи (аудиторна чи позааудиторна робота, програмна чи позапрограмна), психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студента.

Враховуючи сутність та специфіку процесу організації самостійної роботи, ми виділили психолого-педагогічні засади з організації самостійної роботи як засобу формування саморегуляції в автономній навчальній роботі:

- поряд з автономною навчальною роботою (самонавчання, самоосвіта) самостійна робота студента – це діяльність, спрямована на освоєння інших видів діяльності і на опанування самою навчальною діяльністю. При цьому автономну навчальну роботу ми розглядаємо як навчальну діяльність, організовану студентом, інституально не пов'язаним з навчальним закладом;

- навчальна робота студента, у тому числі й самостійна, – це навчання, організоване вищим навчальним закладом, причому розподіл навчальної діяльності в часі і просторі здійснює викладач;

- навчальна робота студента включає аудиторну навчальну роботу, що передбачає безпосередню взаємодію суб'єктів освітнього процесу (педагог — студент — студент) і позааудиторну навчальну роботу, де така взаємодія здійснюється опосередковано (рис. 1 – Форми навчальної діяльності студента);

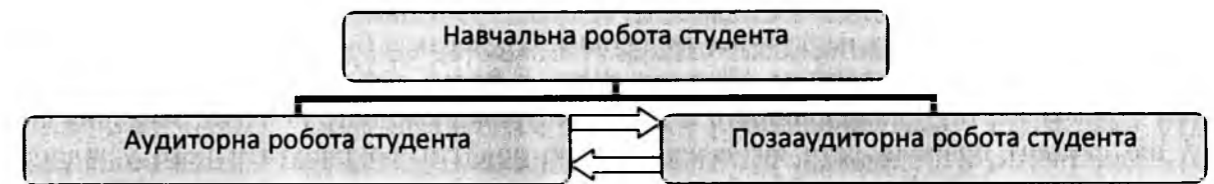


Рис. 1. Форми навчальної діяльності студента

- суб'єктом управління аудиторної навчальної роботи студента виступає вуз (основна освітня програма, розклад, педагогічна діяльність викладача, методичні рекомендації); позааудиторною навчальною роботою студент керує частково: щодо вибору місця, часу, методів і форм, пов'язаних з рішенням конкретної навчальної задачі; автономна навчальна робота передбачає самостійне управління навчальною діяльністю всіх її складових – від постановки мети і виконання поставленої мети до оцінки результатів (таблиця 1. – Складові автономної навчальної діяльності).

Таблиця 1. Складові автономної навчальної діяльності

Навчальна робота студента	Аудиторна робота	Позааудиторна робота	Автономна навчальна роботи
Суб'єкт управління навчальною роботою	Управління здійснюється викладачем	Управління здійснюється самим студентом частково	Управління здійснюється самим студентом

- між видами навчальної роботи існує тісний взаємозв'язок: організація навчання студентів в ході аудиторних занять, по суті, виступає організаційно-методичним супроводом самостійної роботи, при цьому освоєні технології організації самостійної роботи служать мотиваційною і технологічною основою автономного учіння (Рис. 2. – Форми навчальної роботи (навчальної діяльності, навчання) студента).

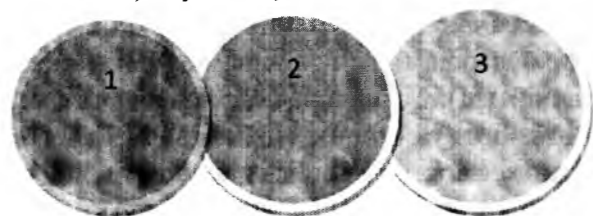


Рис. 2. Форми навчальної роботи (навчальної діяльності, навчання) студента:  
1 – автономна навчальна робота; 2 – самостійна навчальна робота студента;  
3 – аудиторна навчальна робота студента

Таким чином, проаналізувавши основні складові процесу організації самостійної пізнавальної діяльності, доходимо висновку, що викладачам української мови належить виконати значний обсяг роботи як у плані значного вдосконалення її традиційних видів, так і всебічного розвитку тих форм, методів та засобів, що формують самоосвітню компетенцію студентів. Вирішення цього питання вимагає створення відповідних методичних розробок, які допоможуть в реалізації поставленої мети.

Відповідно до проаналізованих психолого-педагогічних факторів організації самостійної роботи пропонуємо такі етапи підготовки студентів до самостійного виконання завдань.

1. Викладач пояснює матеріал, ілюструє прикладами і паралельно складає опорну схему на дошці. При цьому не припиняється живий діалог зі студентами, які допомагають підібрати приклади, вносять пропозиції щодо правильної побудови схеми.

2. Проаналізувавши навчальний матеріал, студенти отримують індивідуальні завдання, попередньо об'єднавшись у групи. Підготувавши відповіді, представник з кожної групи презентує свій варіант відповіді. Представники інших груп отримують завдання, уважно прослухавши презентацію, прокоментувати відповідь за необхідності зробити виправлення.

3. Таким чином підготувавши студентів до виконання індивідуальної роботи, викладач роздає індивідуальні картки з наступним завданням. Студенти з більшою цікавістю виконують індивідуальну роботу, коли завдання сформульовано у формі ділової гри. Наприклад, кожен із студентів отримав картку з назвою одного із компонентів відповідного поняття. Завдання полягає в тому, що студент повинен дати визначення цього поняття, розташувати його у відповідній послідовності на магнітній дошці. На завершальному етапі група має отримати загальну схему відповідного поняття. Тобто індивідуальне завдання набуває форми своєрідного пазлу.

4. Вчитель не пояснює матеріал, лише записує на дошці низку прикладів, що ілюструють правило. Завдання студентів – “перетворити” текст правила в опорну схему, дібрати приклади для ілюстрації теоретичних положень з довідки на дошці.

5. Вдома за власноруч складеною схемою студенти готують усне лінгвістичне повідомлення, добирають приклади.

6. Студенти отримують випереджувальне завдання: самостійно скласти зорову схему-опору до теми, яка буде вивчатися. На занятті декілька студентів презентують свою роботу, виступаючи у ролі викладача, пояснюють новий матеріал. Оцінюється не тільки правильний, а й оригінальний виклад нової теми.

Таким чином, врахування психологічних особливостей студентів, умов їх життя і роботи, рівня підготовленості до самостійної роботи з української мови дає можливість одержати позитивні результати, забезпечує високий рівень оволодіння українською мовою на професійному рівні.

1. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе. / Е. В. Заика. – Х., 1991.

2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.

3. Моргунова Н.С. Психолого-педагогічні напрямки дослідження самостійної роботи в умовах здійснення реформ вищої освіти» / Н. С. Моргунова // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 26, в 4-х томах, том 3. – С. 144-148.

4. Самостоятельная работа студентов: метод. указания / сост. А.С. Зенкин, В.М. Кирдяев, Ф.П. Пильгаев, А.П. Лащ – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2009. – 35 с.

*The article examines the psychological basis of independent work in the educational activities of students in the formation of communicatively competent individual. Substantiates the importance of developing an effective model of students' independent work with the main psychological factors that will qualitatively improve the performance of the learning process.*

**Key words:** independent study, psychological factors, motivation, self-regulation, self-communicative competence.

УДК 378.147:371.1

ББК 74.58(4 Укр)

Ірина Гуменюк

### ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЗАГАЛЬНОНАУКОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ „УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”

*Стаття присвячена аналізу прагматичного потенціалу змістового наповнення дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” щодо формування основ загальнонаукової компетенції студентів 2-3 курсів педагогічних спеціальностей. Розглянуто проблемні аспекти засвоєння практичного розділу курсу та можливості їх подолання шляхом організації самостійної роботи студентів.*

**Ключові слова:** загальнонаукова компетенція, комунікативна компетенція, науково-дослідницька компетенція, інструментальна компетенція, професійне мовлення, фахова термінологія.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції динаміки вищої освіти диктують необхідність розвитку індивідуальності кожного студента із врахуванням особливостей його підготовки на різних рівнях в умовах переходу до багатоступеневої системи освіти, що відповідає вимогам реформування системи освіти і дозволяє найбільш повно розкрити її потенційні можливості. У цих умовах на перший план висувається проблема підвищення якості підготовки студента, здатного компетентно вирішувати завдання самоосвітньої діяльності, в основі якої – освітні компетенції, що трактуються як одержувані в процесі освіти знання, вміння в поєднанні з соціально важливими і професійно значущими якостями особистості. А якщо ця особистість готується до формування майбутнього нації – до педагогічної діяльності, то важливість її вдосконалення потроюється.

Професійне мовлення педагога реалізується розмовним, офіційно-діловим і науковим стилями. Хоча більшість підручників з дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” наповнені теоретичним і практичним матеріалом, що стосується переважно офіційно-ділового стилю. Такий підхід не забезпечує належного рівня фахової комунікативної компетентності студентів, оскільки вони не оволодівають науковим мовленням, відповідно у майбутньому зіткнуться з великими труднощами, коли виникне необхідність написання наукової статті, методичних рекомендацій, посібника чи дисертації, виступу на науковій конференції тощо. Низький рівень загальнонаукової компетенції значно звужує діяльність педагога, позбавляючи його можливості самореалізації у науковій сфері та професійного зростання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів були предметом вивчення у працях Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, В. Бондаря, І. Зязюна, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та інших науковців. Н. Головань, О. Горська, О. Іванова, В. Каліш досліджували мовленнєві вміння вчителя як показник його готовності до професійної діяльності. Однак питання формування основ загальнонаукової



компетенції студентів педагогічних спеціальностей досі залишається відкритим. Усе вищесказане підтверджує актуальність обраної теми дослідження.

**Метою нашої статті** є дослідження прагматичного потенціалу дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” у формуванні основ загальнонаукової компетенції студентів педагогічних спеціальностей (майбутніх учителів, методистів, науковців педагогічної сфери).

Досягнення поставленої мети передбачає розв’язання конкретних завдань:

1) окреслити межі понять “загальнонаукова компетенція”, “науково-дослідницька компетенція”, “інструментальна компетенція”;

2) дослідити прагматичний потенціал дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” у формуванні основ загальнонаукової компетенції студентів відповідно до чинної навчальної програми;

3) виокремити форми самостійної роботи, що сприяли б ефективнішому формуванню загальнонаукової компетенції студентів шляхом набуття практичного досвіду застосування отриманих знань.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Термін “загальнонаукова компетенція” трактується нами як здатність використовувати в пізнавальній і професійній діяльності базові знання з певної галузі; удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень, здобувати нові знання, використовуючи сучасні освітні та інформаційні технології.

Як структурні елементи цієї дефініції пропонуємо виокремити науково-дослідницьку та інструментальну компетенції, оскільки вони є основою здобуття нових знань у процесі освіти чи самоосвіти.

Науково-дослідницька компетенція демонструє розвиток основних інтелектуальних характеристик наукового стилю мислення та діяльності, здійснення внутрішньо-наукового та методологічного синтезу в навчальному процесі, оформлення результатів науково-дослідної роботи у вигляді понять, законів, теорій; встановлення міждисциплінарних зв’язків, генералізацію ідей.

Інструментальна компетенція передбачає здатність до використання у навчально-пізнавальній діяльності елементарних навичок роботи з текстовим матеріалом (першоджерела, навчально-методична література, законодавчі акти тощо), тобто навички роботи з інформацією з різних джерел; інтелектуально-логічні здібності; організаційні навички у навчальній діяльності: організація і планування навчальної роботи.

Назва “загальнонаукова” відображає універсальність цієї компетенції, вона є актуальною при вивченні всіх навчальних дисциплін у вищій школі. Загальнонаукова компетенція майбутнього фахівця-педагога виявляється в певних показниках, основними з яких є: здатність орієнтуватися в різних видах діяльності; вміння використовувати засоби і способи діяльності: планування, проектування; досвід здійснення різних видів діяльності: пізнавальної, навчальної, ігрової, дослідницької та ін. Важливим є вміння побачити і сформулювати проблему, запропонувати варіанти її вирішення і вибрати найефективніший; готовність прийняти відповідальність за свій вибір; готовність до оцінної діяльності: вміння давати аргументовану оцінку різних поглядів і позицій; реально оцінювати свої можливості, у тому числі межі власної компетенції [2, с. 49].

У чинній програмі навчальної дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”, затвердженій Міністерством освіти і науки України для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (наказ №1150 від 21 грудня 2009 року зі змінами згідно наказу МОН №259 від 29.03.10 р.), формуванню науково-дослідницької компетенції студентів відведено третину матеріалу (третій змістовий модуль, що вивчається у 5 семестрі) [3].

Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології. Незважаючи на те, що студенти-третьокурсники вже мають досить вагому теоретичну базу знань з різних дисциплін, опанування особливостей наукового мовлення відбувається важко. Зокрема, теоретичний рівень знань з теми “Українська термінологія у професійному спілкуванні” значно випереджає

формування вмінь та навиків використання фахової термінології у писемному та усному мовленні студентів. За принципом „від простого до складного” студенти повинні спочатку навчитися розпізнавати в наукових текстах загальнонаукові, міжгалузеві та вузькогалузеві терміни, визначати способи їх творення, використовувати у процесі виконання практичних завдань наявні фахові термінологічні словники, у тому числі й електронні, розуміти семантику термінологічної лексики, поступово вводячи її у своє мовлення. Як підсумкову форму самостійної роботи з названої теми ми пропонуємо складання словника фахової термінології студентами кожної спеціальності [1]. Спостереження показують, що такий вид діяльності дає можливість практично закріпити одержані знання про принципи нормування, кодифікації та стандартизації термінів, сприяє кращому запам’ятовуванню лексичних одиниць, вдосконалюючи професійне мовлення майбутніх учителів.

Серед труднощів, які доводиться долати під час опрацювання матеріалу цієї теми, можна виділити: 1) нерозуміння студентами значень іншомовних слів-термінів; 2) невміння підібрати український відповідник до терміна іншомовного походження; 3) відсутність навиків диференціації української та іншомовної термінології; 4) використання у мовленні ненормативних термінів-кальок з російської мови, наприклад: *приймати до уваги доводи оратора, надзадача педагога, учбова дисципліна*; 5) сплутування значень термінів-паронімів, наприклад: *дискваліфікація, декваліфікація; дискримінація, дискредитація; категорійний, категоричний; стимуляція, симуляція*; 6) невміння працювати з термінами, які змінюють своє значення залежно від сфери використання: *акт, адаптація, активний, корінь*; 7) нерозрізнення значення омонімів (риторичних термінів і загальнонавчаних слів чи термінів інших галузей): *еліпс, синтез, експозиція, екскурсія, період, усмішка* тощо; 8) неправильне вживання термінологічних форм у родовому відмінку однини (закінчення – а (-я), – у (-ю)).

Варто зазначити, що рівень оволодіння фаховою термінологією безпосередньо впливає на засвоєння студентами наступної теми змістового модуля – “Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні”. Показниками засвоєння цього матеріалу є: розуміння особливості наукового тексту і професійного наукового викладу думки, використання відповідних мовних засобів у наукових текстах, вміння і навички організації власної розумової діяльності (складання плану, написання тез, конспектування), анотування і реферування наукових текстів, засвоєння основних правил бібліографічного опису джерел та оформлення покликань, написання рецензії та відгуку, опанування різних видів оформлення результатів наукової діяльності, зокрема підготовка до написання курсової, бакалаврської чи дипломної робіт. Важливим компонентом загальнонаукової компетенції, на нашу думку, є засвоєння і дотримання норм наукового етикету. Очевидно, що наведений матеріал найбільше спрямований на формування інструментальної компетенції майбутнього педагога, зокрема таких її показників, як вміння працювати з інформацією різних джерел походження (періодичні видання, першоджерела, законодавчі акти, електронні ресурси), навички планування та організації своєї навчальної діяльності (складання плану роботи, її рубрикація, конспектування, реферування тощо).

Як підсумкову форму самостійної роботи до цієї теми ми пропонуємо написання наукової статті на тему курсової роботи [1]. Результати практичного досвіду роботи у вищому навчальному закладі засвідчують, що такий вид діяльності є ефективним, незважаючи на рівень складності, оскільки дає студентам можливість практично застосувати набуті знання і об’єктивно висвітлює всі недоліки та недопрацювання. Серед зафіксованих нами помилок найчисельнішими є такі: 1) використання лексики, не властивої науковому стилю мовлення, зокрема зайвих оцінних словосполучень, вставних слів, експресивно забарвленої лексики, художніх означень тощо; 2) відсутність плавного логічного переходу між абзацами та частинами наукової роботи; 3) використання надто поширених складних речень, які ускладнюють розуміння змісту написаного; 4) відсутність або нечітке виокремлення висновків; 5) неправильне оформлення покликань та перецитувань; 6) невміння виділити мету та завдання дослідження; 7) вживання слів-кальок з російської мови: *ведуча організація, я рахую що, у відповідності до, приймати участь* тощо; 8) термінологічна “бідність”; 9) плеоназм: *потенційні можливості, бачити своїми власними очима, передовий авангард, свій власний вибір, спільна співпраця, вільна вакансія* та ін. 10) розбіжність траєкторій теми та змісту дослідження. Для

подолання названих труднощів нами розроблена система вправ, спрямована на поетапне усунення кожного конкретного недоліку і закріплення цих навиків у наступних завданнях.

Найважчою у прагматичному аспекті, на нашу думку, є третя тема “Переклад і редагування наукових текстів”, оскільки вона акумулює в собі інформацію з попередніх тем, ускладнюючи її перекладом з російської мови. Необхідно зазначити, що під час перекладу українською мовою наукових текстів автори досить часто неправильно добирають українські еквіваленти загальнонавчаних лексем російської мови, перекладають дослівно усталені словосполучення, а постійне тиражування одних і тих же помилок у наукових текстах призводить до розхитування мовної норми. Зокрема, студенти часто неправильно перекладають мовні кліше (*другими словами – інакше кажучи, в основному – здебільшого*), прийменникові конструкції з прийменником *по* та орудним відмінком без прийменника (*по недорозумінню – через непорозуміння, по другому адресу – на іншу адресу*), активні дієприкметники теперішнього часу (*разрушающий – руйнівний, желающий – охочий*). Ці та інші недоліки перекладу потребують аналізу та систематизації з метою їх усунення в студентській практичній діяльності. Для цього ми пропонуємо студентам підсумкову самостійну роботу у вигляді перекладу та редагування фахового наукового тексту з подальшим резюмуванням зроблених помилок [1]. Це дає можливість узагальнити найпоширеніші недоліки, систематизувати їх, донести до всіх студентів правильні варіанти.

Отже, у процесі вивчення третього змістового модуля дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” студенти виконують три вагомні види самостійної роботи (по одній до кожної теми), які дають можливість викладачеві проводити ефективний моніторинг рівня сформованості науково-дослідницької та інструментальної компетенцій студентів і відповідно до цього корегувати власну педагогічну діяльність.

Оскільки у контексті компетентнісного підходу зміст компетенції можна представити формулою:

**Компетенція = завдання + вміння + навички + досвід діяльності,**

то структура практичної частини змістового модуля повинна відповідати наведеним доданкам (сформульовані педагогом завдання формують вміння і відточують навички, для чого необхідно створити умови отримання досвіду діяльності у вигляді самостійної роботи).

Таким чином, у процесі дослідження виділено перелік елементів загальнонаукової компетенції, які формуються у майбутнього фахівця педагогічного профілю під час вивчення дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”. Зокрема, до основних належать: базові загально-навчальні навички, які забезпечують ефективність навчання у вищій школі; компетенція щодо роботи з інформацією; мислительні навички, елементи науково-дослідницької діяльності. Формування загальнонаукової компетенції здійснюється в процесі вирішення практичних і дослідницьких завдань, спрямованих на інтеграцію отриманого раніше досвіду та придбання нового в процесі спільної діяльності з викладачем або під його керівництвом. Залучення студентів до самостійної практичної роботи сприяє підвищенню якості навчання, формуванню адекватної самооцінки, посиленню професійної спрямованості, підвищенню відповідальності за результати своєї праці.

1. Гуменюк І.М., Білавич Г.В. Українська мова (за професійним спрямуванням): Навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 3. – Вид. 2-ге, випр. і доп. / І.М. Гуменюк, Г.В. Білавич. – Івано-Франківськ: ПП „ТУР-ІНТЕЛЕКТ”, 2013. – 208 с.

2. Касярум С.О. Формування загальнонаукових компетенцій студентів як складових природничо-наукової компетенції / С.О. Касярум // Вісник Черкаського університету. Серія „Педагогічні науки”. – 2012. – № 12 (225). – С. 49.

3. Навчальна програма дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”. Додаток № 2 до Наказу Міністерства освіти і науки України від 21 грудня 2009 року № 1150. – <http://monweb3.airweb.ua>

4. Юрійчук Н. Форми організації навчальної діяльності студентів з курсу „Українська мова за професійним спрямуванням” / Наталія Юрійчук // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 5. – С. 29-33.

*The article focuses on the analysis of the pragmatic potential of the content matter in the university subject “The Ukrainian Language (a professional approach)” in view of forming the basics of general scientific competence in students of the third and fourth years of study in the pedagogical universities. The problematic aspects of mastering a practical part of the course and ways of their overcoming via the organization of the individual study of the students have been analyzed.*

**Key words:** *general scientific competence, communicative competence, research competence, instrumental competence, professional speech, professional terminology.*

УДК 378.22:373.2.016:81 – 028.31 – 053.4

ББК 74.580р3

Лілія Зімакова

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

*У статті уточнено сутність фонетикодидактичної компетенції як складової професійної компетентності вихователя дітей дошкільного віку. Висвітлено завдання, зміст, специфіку фахової підготовки до формування фонетичної компетенції дошкільників сучасними засобами навчання мови: інформаційними технологіями, засобами ейдетики, педагогічної терапії, театральної педагогіки, логоритмічними та мовно-ритмічними іграми.*

**Ключові слова:** *фахова підготовка, фонетична компетенція дошкільника, фонетикодидактична компетенція вихователя.*

**Вступ.** У якості пріоритету освіти України визначено розвиток особистості, її інтересів, що адекватні сучасним напрямам суспільного розвитку. Професійна підготовка майбутнього вихователя дітей дошкільного віку повинна відповідати новим підходам до побудови освітніх технологій та вимогам до фахової компетентності педагога. На сучасному етапі відбувається переорієнтація навчального процесу вищого навчального закладу з вузько-предметного характеру викладу і вивчення навчальних дисциплін спрямованих на розвиток у суб’єктів навчальної діяльності загальної культури та інтегрованої, професійно зорієнтованої, наукової форми мислення. У цьому аспекті опанування студентами фаховими навчальними дисциплінами повинно сприяти формуванню професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу, професіоналізації теоретичних знань соціально-гуманітарних дисциплін та дисциплін природничо-наукової підготовки, їх інтеграції, сприяти формуванню широкого професійно-педагогічного світогляду, педагогічної позиції, креативності в динамічних умовах вітчизняного соціуму та освітніх змін. Така перебудова освітнього процесу дозволить майбутнім вихователям повноцінно підготуватися до педагогічного спілкування з дітьми.

**Постановка проблеми.** Професійне педагогічне спілкування є вагомим чинником формування мовної особистості дошкільника. Комунікативний освітній простір ДНЗ виступає засобом початкового вироблення індивідуального стилю спілкування дітей дошкільного віку, де вони вчаться володіти мовленнєвою ситуацією, підніматися над обставинами спілкування, спрямовувати в необхідному напрямі розвиток дискурсу. Дитина входить у комунікацію в ДНЗ із усіма властивими їй рисами особистості – темпераментом, нахилами до певних видів діяльності, домінуючими почуттями і мотивами діяльності, індивідуальними психологічними особливостями та мовними вміннями. Показником мовного розвитку особистості дошкільника є комунікативність, тобто здатність спілкуватися, що зумовлює активне використання засобів мови, вміння сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати власне – осмислено сприймати й продукувати усні висловлювання. Базою мовного розвитку дошкільника є формування у нього мовленнєвої компетенції. Мовленнєва компетенція охоплює систему мовленнєвих знань і вмінь, потрібних для спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Тому фахова підготовка майбутніх педагогів дитячого закладу повинна обов’язково бути спрямована на формування комунікативно-мовленнєвої компетенції дошкільників, складовою якої є фонетична база. Сформованість фонетичної компетенції у дошкільників дасть можливість їм бути зрозумілим (правильність мовлення), сприймати та адекватно реагувати на

співрозмовника, впевнено, толерантно діяти залежно від ситуації спілкування (розвиток фонематичного слуху та інтонаційної виразності мовлення).

**Аналіз останніх досліджень.** Різні питання фахової підготовки в галузі дошкільної освіти висвітлено в наукових працях Л. Артемової, Г. Беленької, О. Богиніч, А. Богуш, О. Вашак, Н. Ковалевської та інших. Проблему фахової підготовки вихователів дошкільного навчального закладу в умовах ступеневої системи навчання у ВНЗ та формування їх професійної компетентності досліджувала Г. Беленька на прикладі опанування студентами курсу “Основи природознавства з теорією та методикою ознайомлення дітей з природою”. Професійно-мовленнєвою підготовкою педагогів дошкільного профілю займається А. Богуш, В. Бенера, Н. Гавриш, Т. Котик, Н. Маліновська та ін. Підготовку до організації професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми висвітлюють у наукових працях І. Луценко, В. Захарова та інші.

**Постановка мети (завдань).** З’ясувати особливості фахової підготовки вихователів до формування фонетичної компетенції дошкільників сучасними засобами навчання мови. Завдання: дослідити зміст професійної підготовки майбутніх вихователів до формування фонетичної компетенції дошкільників; висвітлити сутність фонетикодидактичної компетенції студентів дошкільного профілю; визначити сучасні засоби навчання мови дошкільників та їх місце у професійно-мовленнєвій підготовці фахівців дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Запровадження в Україні багатоступеневої освіти зумовлене тенденціями світового ринку праці, одна з яких – підвищена вимога до компетентності фахівця. Компетентнісний підхід наприкінці ХХ століття увійшов у всі освітні сфери. Зокрема, кожному освітньо-кваліфікаційному рівню підготовки фахівця відповідає рівень професійної компетентності. На думку Г. Беленької, «професійна компетентність вихователя» це інтегроване поняття, яке включає: світоглядні позиції особистості, як базисну основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, глибоку обізнаність і практичні уміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно-значущі якості [1, с. 21]. Вона справедливо вважає, що професійна компетентність педагога – вихователя дітей дошкільного віку – широке поняття. Згідно Галузевих стандартів вищої освіти (ГСВО) спеціальності “Дошкільне виховання” воно включає в себе такі компетенції: оздоровчо-профілактична, діагностико-прогностична, навчально-розвиваюча, методична, виховна, комунікативна, організаційно-педагогічна, контролююча, просвітницька, самовдосконалення. Але, на нашу думку, ГСВО потребують певної корекції, теж саме можна сказати й про професійні компетенції. У дошкільній освіті компетентнісний підхід задекларований у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні та реалізований у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”. У дошкільному навчальному закладі педагог повинен формувати фонетичну компетенцію дошкільників, тому, на нашу думку, природним буде запровадження такого поняття як лінгводидактична компетенція вихователя ДНЗ та розглянути детально один із її видів – фонетикодидактичну. На нашу думку, фонетикодидактична компетенція повинна формуватися у фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів дошкільного профілю – молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра. Ми розглянемо сутність фонетикодидактичної компетенції, завдання та шляхи її формування у професійній підготовці фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” напряму підготовки 6.010101 – «Дошкільна освіта». Одночасно ми повинні враховувати слушну думку Ф. Буслаєва, який вважав, що рідну мову й особистість учня неможливо розділити: “Рідна мова настільки зрослася з особистістю кожного, що навчати одній означає разом із тим і розвивати (особистість) духовні здібності учня” [2, с. 28-35]. Тому важливим у цьому аспекті є підбір таких сучасних педагогічних засобів на формування того чи іншого боку мовлення, які б сприяли формуванню не тільки мовленнєвих умінь, а й особистості дошкільника. Під сучасними засобами формування фонетичної компетенції дошкільників ми розуміємо нові педагогічні об’єкти, які ефективно формують звуковимову, фонетичний слух, інтонаційну виразність, мовне дихання. До них ми відносимо логоритмічні та мовно-ритмічні ігри, інформаційні технології, ейдетику, педагогічну терапію, театральну педагогіку. Всі ці засоби виконують лінгводидактичну, виховну, терапевтичну, розвивальну, діагностичну, організаційну функції.

Необхідною теоретичною передумовою для дослідження підготовки майбутніх вихователів до формування фонетичної компетенції дошкільників сучасними засобами навчання мови є системне, цілісне уявлення про фонетикодидактичну компетентність майбутнього вихователя, обґрунтування критеріїв, показників її сформованості.

Під “фонетикодидактичною компетенцією” фахівців дошкільного профілю освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” ми розуміємо складне та багатогранне поняття, яке визначаємо як комплекс сформованих теоретичних та методичних фонетикодидактичних знань, умінь та навичок, професійно-особистісних рис, особливого психофізіологічного стану, що дозволяють фахівцю успішно і самостійно здійснювати професійну діяльність із навчання дітей дошкільного віку правильної звуковимови, розвитку фонематичного слуху, мовленнєвого дихання, формування інтонаційної виразності мовлення сучасними засобами навчання мови. Вона формується під час викладання таких навчальних дисциплін як дошкільна лінгводидактика, українська мова (за професійним спрямуванням), культура мовлення та виразне читання. Розглянемо специфіку її формування у межах дошкільної лінгводидактики.

Метою формування фонетикодидактичної компетенції студентів дошкільного профілю є сформувати у майбутніх вихователів професійно значущі мотиви фонетикодидактичної діяльності, систему теоретико-методичних основ становлення звукової культури мовлення дітей дошкільного віку сучасними засобами навчання мови. Викладач вищого навчального закладу ставить такі орієнтовні завдання: сформувати у студентів знання про базисні характеристики фонетичної компетенції дітей на різних вікових етапах (немовля, ранній вік, дошкільний вік) та педагогічні засоби їх удосконалення; сформувати вміння проектувати майбутню діяльність із становлення фонетичної компетенції дітей раннього та дошкільного віку в умовах ДНЗ, а також уміння використовувати в цих цілях лінгводидактичний потенціал сучасних засобів навчання мови дошкільників. Цей обсяг навчального матеріалу розглядається в розділі дошкільної лінгводидактики “Методика формування фонетичної компетенції” у підтемах “Теоретичні основи формування фонетичної компетенції дошкільників”, “Дидактичні основи формування фонетичної компетенції дітей дошкільного віку”, “Специфіка діагностичної та корекційної роботи вихователя ДНЗ”.

Фонетикодидактична підготовка, яка запроваджена у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, включає в себе підготовку до використання сучасних засобів навчання мови і має такі компоненти: методично-практичний, психолого-педагогічний, особистісно-мотиваційний.

Розглянемо детальніше компоненти фонетикодидактичної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Методично-практичний компонент фонетикодидактичної підготовки включає в себе наявність знань із фонетики, орфоепічних норм, уміння правильно визначати зміст і доцільність навчального матеріалу з формування фонетичної компетенції дошкільників, принципи, форми, методи, засоби виховання звукової культури мовлення; про етапи роботи з формування звуковимови, діагностичні та корекційні уміння; здатність враховувати рівень підготовки дітей до сприйняття фонетичного матеріалу та добирати відповідні сучасні засоби навчання мови.

Психолого-педагогічний компонент фонетикодидактичної підготовки включає в себе здатність до передбачення, прогнозування результатів педагогічної діяльності, рефлексивних, регулятивних навичок, наявність розвиненої техніки мовлення, володіння засобами інтонаційної виразності в лінгводидактичних цілях, здатність до саморегуляції, креативності, інноваційного потенціалу, новаторських умінь.

Особистісно-мотиваційний компонент фонетикодидактичної підготовки включає в себе установку студента на формування фонетичної компетенції сучасними засобами навчання мови (фольклору, логоритміки, ейдетики, театральної педагогіки, педагогічної терапії тощо), бажання володіти та розвивати педагогічні уміння з використанням сучасних засобів навчання мови в роботі зі звуковою культурою мовлення, наявність стійкого інтересу до систематичної професійно-мовленнєвої фонетикодидактичної роботи в ДНЗ сучасними засобами навчання мови у співпраці з логопедом та сім’єю.

На основі розгляду та обґрунтування компонентів дамо визначення професійної фонетикодидактичної компетенції майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

На основі зазначеного вище виділимо критерії сформованості фонетико-дидактичної готовності майбутніх вихователів до формування фонетичної компетенції дошкільників сучасними засобами навчання мови:

- I критерій – фонетична грамотність;
- II критерій – фонетико-методична обізнаність;
- III критерій – організаційно-педагогічні вміння.

Показниками критерію фонетична грамотність є професійне оволодіння розділами фонетики: звуки мови – знання фонетичної транскрипції, класифікації голосних та приголосних звуків; уявлення про склад – знання ознак та типів складів, наголос – знання особливостей використання наголосу; досконале володіння вимовою голосних та приголосних звуків рідної мови: особливості вимови голосних звуків; особливості вимови приголосних звуків; володіння орфографічними правилами – правила написання звуків (фонем) літерами; звуковий склад слова.

Показниками другого критерію фонетико-методична обізнаність є знання особливостей оволодіння звуковою культурою дошкільниками; знання принципів формування фонетичної компетенції дошкільників – обізнаність із особливостями використання їх у роботі з дошкільниками; наявність знань специфіки сучасних засобів навчання мови та розуміння особливостей поєднання традиційних і сучасних методів, прийомів та засобів формування фонетичної компетенції дошкільників.

Показниками третього критерію організаційно-педагогічні вміння є наявність діагностичних умінь – здатність діагностувати вимову всіх звуків рідної мови дошкільниками сучасними засобами, виявляти причини неправильної вимови та напрями корекційної роботи; умінь застосовувати відповідні сучасні методи, прийоми та засоби для вдосконалення звуковимови, фонематичного слуху, мовленнєвого дихання та інтонаційної виразності; умінь структуровано та поетапно планувати роботу з формування фонетичної компетенції дошкільників – умінь укладати перспективний план, з використанням сучасних засобів навчання мови, конспектів різних видів занять на виконання основних завдань фонетичної компетенції; умінь використовувати сучасні форми, методи та засоби формування фонетичної компетенції; умінь враховувати завдання з формування фонетичної компетенції дошкільників у повсякденному спілкуванні дітей у ДНЗ; умінь враховувати анатомо-фізіологічні та психологічні особливості, які впливають на виховання звукової культури; умінь поєднувати традиційні та сучасні форми роботи з формування фонетичної компетенції дошкільників.

**Результати дослідження.** Розв'язанню поставленої проблеми сприяла розроблена нами експериментальна методика підготовки майбутніх вихователів до використання сучасних засобів навчання мови. Методами навчання розробленої методики підготовки майбутніх вихователів до формування фонетичної компетенції дошкільників сучасними засобами навчання мови нами були обрані інформаційно-розвивальні, репродуктивні та творчі. У процесі практичного втілення методики реалізовувався інноваційний підхід в осмисленні навчального процесу підготовки майбутніх вихователів. Звернено увагу на професійну компетентність майбутнього вихователя ДНЗ, який здатний кваліфіковано, творчо, неординарно підходити до проблеми використання сучасних засобів під час формування фонетичної компетенції дошкільників.

Загальна структура цієї методики складається з трьох етапів – підготовчий, когнітивний і професійний. Змістовим наповненням цих етапів передбачено: розробка та впровадження програми методичного семінару “Фонетична компетенція дошкільників та сучасні засоби навчання мови” для майбутніх вихователів дітей дошкільного віку; розробка практичних занять, семінарів та майстер-класів із питань використання сучасних засобів навчання мови дошкільників; підбір відповідних сучасних засобів; проведення заходів із метою підвищення рівня сформованих знань та умінь із використання сучасних засобів навчання мови в роботі з дошкільниками; створення разом зі студентами виставки “Сучасні засоби формування фонетичної компетенції дошкільників”; підбір різноманітних сучасних засобів навчання мови для дошкільників; робота на практичних заняттях; використання засобів у професійній практичній діяльності.

Підготовчий етап включав розробку плану та програми методичного семінару “Фонетична компетенція дошкільників та сучасні засоби навчання мови”, розробку планів практичних

занять, семінарів та майстер-класів із питань використання сучасних засобів навчання мови дошкільників у формуванні фонетичної компетенції дошкільників.

На когнітивному етапі відбувалося впровадження програми методичного семінару “Фонетична компетенція дошкільників та сучасні засоби навчання мови” у роботу з майбутніми вихователями, проводилися додаткові заходи з метою підвищення рівня сформованих знань із використання сучасних засобів навчання мови у роботі з дошкільниками та підбору студентами різноманітних сучасних засобів навчання мови дошкільників; створювалася разом зі студентами виставка “Сучасні засоби формування фонетичної компетенції дошкільників”.

Професійно-практичний етап проходив на практичних заняттях, під час створення виставки “Сучасні засоби формування фонетичної компетенції дошкільників” та використання сучасних засобів лінгводидактики у професійній діяльності під час навчально-педагогічної та виробничої практики в ДНЗ.

**Висновки.** Професійна підготовка майбутніх вихователів до формування фонетичної компетенції дошкільників обов'язково повинна проходити на освітньо-кваліфікаційному рівні “бакалавр”, закріплювати у майбутнього вихователя раніше набуті теоретичні знання з розділу “Фонетика” та формувати нові з розділу “Методика формування фонетичної компетенції у дошкільників” про традиційні та сучасні педагогічні засоби формування фонетичної компетенції дошкільників; формувати вміння застосувати в практичній діяльності сучасні засоби навчання мови – логоритмічні та мовно-ритмічні ігри; інформаційні технології; ейдетіку; педагогічну терапію; театральну педагогіку. Розроблена нами методика дозволить підвищити загальну професійну компетентність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку та успішно підготує їх до формування мовної особистості дошкільника.

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : моногр. / Г. В. Беленька. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.

2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 6-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.

*The article specifies the sense of phonetic and didactic competence as a component of professional competence of a preschool teacher. The tasks, content, specifics of the job preparation to forming the phonetic competence of preschoolers by modern means of learning the language: information technologies, eidetic, pedagogical therapy, drama, logorhythmical games and jazz chants are examined.*

**Key words:** job preparation, phonetic competence of a preschooler, phonetic and didactic competence of a preschool teacher.

УДК 378.016:811.161.2

ББК 74.58я73+81.411.1-9

Олена Ішутіна

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

*У статті окреслено важливість якісної організації контролю за процесом формування мовної особистості школяра, зокрема застосування із цією метою тестових технологій. У цьому зв'язку обґрунтовано необхідність проведення триетапної підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування тестових технологій на уроках рідної мови, розкрито їх сутність, а також подано характеристику рівнів готовності студентів до розробки та використання лінгводидактичних тестів у подальшій професійній діяльності.*

**Ключові слова:** мовна особистість школяра, лінгвометодична підготовка, тестові технології, лінгводидактичне тестування.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Реформаційні процеси в українському суспільстві та сфері освіти зокрема зумовлюють перегляд змісту навчання рідної мови на всіх її рівнях. Так, відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти, Концепції мовної освіти,

Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, програм загальноосвітніх навчальних закладів з української мови та інших нормативних документів метою вчителя-словесника середньої школи стає не передача учневі певних теоретичних знань, а різнобічний особистісний і мовленнєвий розвиток школярів, формування їхньої мовної особистості.

Словник термінів із культури мови визначає це поняття як мовця, що "...досконало знає мову, усвідомлено творчо володіє нею, сприймає мову в контексті національної культури як духовну серцевину її, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку своїх інтелектуальних й емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації особи в даному суспільстві" [5, с. 38].

Проблема формування мовної особистості учня широко досліджується в працях сучасних учених, серед яких О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Донченко, С. Єрмоленко, В. Карасик, Л. Мацько, О. Савченко, Л. Скуратівський, Т. Симоненко, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін. Ці та інші мовознавці й методисти зазначають, що досконале знання та вільне володіння українською мовою є невід'ємною складовою мовної особистості, інакше кажучи, лінгвістична компетентність учня є підґрунтям для формування його самобутньої мовної особистості, котра має значний словниковий запас, засвоїла основні норми літературного мовлення, здатна вільно виражати думки та почуття [1; 3; 5].

Відтак, важливою частиною формування й розвитку мовної особистості є контроль лінгвістичної компетентності кожного учня. У контексті долучення України до Болонського процесу та формування загальноєвропейського освітнього простору найоптимальнішим вважають контроль знань за допомогою тестування. Це знайшло відображення і в нормативних документах, зокрема в "Методичних рекомендаціях щодо використання тестових технологій у процесі вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах" (додаток до Листа Міністерства освіти і науки України № 1/9-795 від 29.12.2006 р.). Зрозуміло, що й традиційні методи контролю (екзамени, колоквіуми тощо) не втрачають свого значення і не можуть бути виключені з навчального процесу, однак грамотно складені тести з різних галузей знань стають його необхідною частиною.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** За останні десятиліття тестові технології стали об'єктом дослідження багатьох провідних учених, що підтверджує поява значної кількості публікацій у Росії (В. Аванесов, В. Кадневський, М. Челишкова, О. Майоров та ін.) та в Україні (І. Булах, М. Мруга, О. Локшина, М. Олійник, С. Раков, Ю. Романенко, В. Сергієнко та ін.).

Питання лінгводидактичного тестування також знайшли своє висвітлення в працях окремих російських та українських науковців (В. Коккота, І. Рапопорт, О. Романова, Г. Гайдамака та ін.), утім, ці дослідження переважно стосуються навчання іноземних мов чи української мови як іноземної.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** Ідучи в ногу з часом, педагоги-практики здебільшого створюють та використовують власні тести, тому їх застосування в процесі навчання української мови в загальноосвітній школі набирає стихійного характеру, а якість створених тестів залежить від суб'єктивного бачення вчителем завдань навчання та його рівня обізнаності з питань тестології.

З іншого боку, проведений аналіз наукових джерел із проблеми дослідження дозволяє констатувати, що, незважаючи на значну кількість практичних напрацювань у галузі лінгводидактичного тестування з української мови, підготовка студентів філологічних спеціальностей до застосування тестових технологій не знайшла достатнього відображення як самостійна наукова проблема, що має вагоме теоретичне й практичне значення. Загальних теоретичних основ та відповідних понять і термінів лінгводидактичного тестування з рідної мови в науковий обіг наразі не введено. Усе це обґрунтовує актуальність обраної проблеми та необхідність її теоретичного й практичного вирішення.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності поетапної підготовки студентів-філологів до застосування лінгводидактичних тестів у навчанні учнів основної школи рідної мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У дослідженнях більшості методистів поняття підготовки тісно пов'язане із поняттям "готовність". І. Дичківська під готовністю до педагогічної діяльності

розуміє "особливий стан, що передбачає наявність у педагогів мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії" [2, с. 7].

Виходячи із цього, готовність студента до застосування тестових технологій визначаємо як особливий стан усвідомлення важливості діагностичної функції тестів у навчально-виховному процесі; наявності ґрунтовних знань у галузі лінгводидактичного тестування та методики його застосування в процесі навчання рідної мови; відпрацьованості уміння розробляти й систематично та творчо застосовувати лінгводидактичні тести з урахуванням типових та індивідуальних особливостей учнів кожного класу.

Формування готовності студентів-філологів до застосування тестових технологій у навчанні рідної мови планово розпочинається під час вивчення загального курсу "Освітні вимірювання", а продовжується, конкретизуючись, під час фахової підготовки, зокрема і з курсу "Методика навчання української мови". Навчальна програма дисципліни "Освітні вимірювання" передбачає ознайомлення студентів із поняттям "тест", "педагогічне тестування", із видами тестів та тестових завдань, принципами та функціями тестування, основами шкалювання та інтерпретації отриманих результатів. Виходячи із цього, у курсі "Методика навчання української мови" під час опанування майбутніми вчителями форм і методів роботи на уроках рідної мови, видів та функцій контролю викладач повинен конкретизувати ці наукові категорії й обґрунтувати необхідність практичного застосування лінгводидактичного тестування в шкільному курсі навчання української мови.

Спираючись на методичні засади підготовки вчителя до інноваційної діяльності, які визначили Н. Остапенко [3], В. Уруський [6] та ін., у процесі формування готовності майбутнього вчителя української мови до застосування тестових технологій у професійній діяльності, виокремлюємо три етапи:

- діагностико-коректувальний;
- навчально-регулятивний;
- аналітико-результативний.

Услід за Н. Остапенко, метою діагностико-коректувального етапу визначаємо корекцію змістового наповнення окремих модулів курсу «Методика навчання української мови» так, щоб забезпечити оптимальний рівень засвоєння інформації студентами на основі врахування їхнього рівня тестологічних знань, умінь та навичок. Крім того, перший (підготовчий) етап пов'язаний із реалізацією викладачем діагностичної функції [3, с. 248]. Вона зумовлена тим, що більшість теоретичних відомостей щодо тестових технологій студенти отримують під час опрацювання дисципліни "Освітні вимірювання", яка за своїм спрямуванням не є вузькоспеціальною, тому перед початком роботи викладач за допомогою різних методів, найдоцільнішими з яких вважаємо бесіду, анкетування, тестування, має провести діагностику рівня знань студентів з основ теорії тестування як підґрунтя подальшої професійної підготовки. Відповідно до отриманих результатів педагог добере необхідний навчальний матеріал та методичні заходи для роботи.

Другий етап являє собою цілеспрямовану діяльність викладача з формування в студентів готовності до застосування тестових технологій у професійній діяльності. На основному етапі реалізуються інформаційно-роз'яснювальна, координаційна, стимулювальна й контрольна функції (за З. Курлянд, А. Семеновою, Р. Хмелюк та ін.) [4].

Інформаційно-роз'яснювальна вимагає від викладача чітко, доступно й лаконічно за допомогою інноваційних методів і прийомів ознайомити студентів філологічних факультетів з навчальним матеріалом і навчити знаходити нову інформацію в різних джерелах. Координаційна функція дозволяє забезпечити узгодженість між програмами нових спецкурсів із традиційними навчальними фаховими та професійно зорієнтованими дисциплінами. Стимулювальна й контрольна функції забезпечують заохочення студентів до інноваційної діяльності та виконання навчального плану й програм спеціальності "Українська мова та література" [3, с. 249].

Змістом діяльності викладача, на нашу думку, на цьому етапі є:

- формування мотиваційного компоненту майбутнього застосування тестових технологій у професійній діяльності;

- формування творчої спрямованості студентів у розробці та застосуванні лінгводидактичних тестів;

- формування інформаційної грамотності майбутніх учителів у галузі лінгводидактичного тестування;

- формування технологічних навичок організації та проведення дослідно-експериментальної роботи з використання тестів під час навчання учнів української мови.

Одним із найважливіших компонентів у формуванні готовності студента-філолога до застосування тестових технологій у професійній діяльності є складання планів-конспектів уроків та педагогічна практика в школі. Саме цей практичний досвід надає студентіві можливість реалізувати отримані теоретичні відомості з тестології, спробувати власні сили в організації лінгводидактичного тестування, використавши власний творчий потенціал, підкріплений знаннями з методики.

Аналітико-результативний етап, за В. Уриським, включає аналітичну, оцінну та прогностичну функції, які передбачають аналіз результатів з формування готовності студентів до застосування тестових технологій, виявлення рівня ефективності методики навчання та визначення нових завдань [6].

Через те, що підготовка студентів-філологів до створення та використання лінгводидактичних тестів у подальшій професійній діяльності відбувається в межах курсу методики навчання української мови, то й контроль сформованості їхньої тестологічної компетентності також здійснюватиметься в процесі навчання, не набуваючи форми підсумкового – заліку або іспиту. На підставі певних поточних, проміжних форм контролю: бесіди, тестування, колоквіуму, – викладач може зробити висновок щодо підсумкового рівня сформованості готовності студентів до застосування тестових технологій і визначити ефективність процесу підготовки; виявити причини невідповідності результатів запланованій меті.

За активністю проявів та якістю роботи студентів під час розробки й запровадження лінгводидактичного тестування в професійній діяльності виокремлюємо такі рівні їхньої готовності (рис. 1).

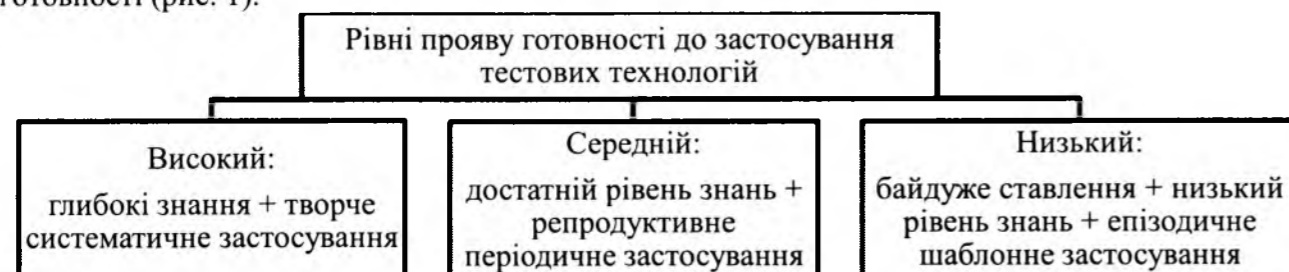


Рис. 1. Рівні сформованості готовності до застосування тестових технологій майбутнього вчителя-філолога в педагогічній діяльності

Студент, який характеризується високим рівнем готовності, володіє глибокими знаннями про тестові технології та практичними навичками їх запровадження в практику власної педагогічної діяльності. Розробка та використання лінгводидактичних тестів у професійній діяльності стала внутрішньою потребою студента і має стійкий, дієвий характер.

Середній рівень готовності характеризує студента як такого, що певною мірою володіє питаннями тестології, в основному має необхідні теоретичні і практичні знання, періодично звертається до сучасних тестових технологій із метою використання їх в практиці роботи. Таке використання має репродуктивний характер.

Студент із низьким рівнем готовності байдуже ставиться до проблеми впровадження тестових технологій, його теоретичні та практичні знання з тестології відсутні або є недостатніми. У практичній діяльності лінгводидактичне тестування відбувається епізодично або не проводиться взагалі.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, формування готовності студентів-філологів до застосування тестових технологій із навчання рідної мови доцільно вибудовувати в три етапи: діагностико-коректувальний, навчально-регулятивний, аналітико-результативний. Включення цього структурного компоненту

до лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів-словесників створює необхідні умови для підвищення рівня сформованості лінгвометодичної компетентності студентів педагогічних вишів.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у розвитку теоретичних засад формування й удосконалення тестологічної компетентності студента-філолога, визначенні обсягу потрібних умінь і навичок у галузі лінгводидактичного тестування на кожному із етапів та ін.

1. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 11-14.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

3. Остапенко Н. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Н. Остапенко. – К., 2010. – 471 с.

4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., пер. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

5. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів / Л.В. Струганець. – Тернопіль : Наукова книга «Богдан», 2000. – 88 с.

6. Уриський В.І. Формування готовності вчителя до інноваційної діяльності : [метод. посіб.] / В.І. Уриський. – Тернопіль: ТОКІППО, 2005. – 96 с.

*This article outlines the importance of the quality organization of the pupil's linguistic personality control, including the application of test technologies. In this regard, the necessity of three-state training of teachers to use test technologies at the native language lessons is substantiated, their essence is cleared. The author defines main characteristics of students' level of readiness to develop and use linguodidactic tests in their future careers.*

**Key words:** pupil's linguistic personality, linguomethodics training, test technologies, linguodidactic tests.

УДК 811.161.2+378.22

ББК 81.411.1р30

Наталія Мамчур

## ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

*У статті окреслено професійну підготовку магістра українознавства у системі вищої освіти, з'ясовано роль орнаментального мистецтва вишивкарства у формуванні національно-мовної особистості магістрантів українознавства, подано програмовий зміст курсу "Семантика народної вишивки".*

**Ключові слова:** мовна особистість, магістр українознавства, народна вишивка, семантика орнаменту.

**Постановка проблеми.** Становлення нової освітньої системи в Україні відбувається в умовах прискорення глобальної інтеграції у світове товариство, зростання впливу етнічного фактора на процеси збереження цілісності національної державності та відновлення духовних пріоритетів суспільства. На часі актуальною є необхідність формування духовно-багатої, національно-мовної особистості.

Національна доктрина розвитку освіти, Закон про мови, Державна національна програма "Освіта (Україна ХХІ століття)" передбачають розвиток мовної особистості, яка володіє даром слова – усного й писемного, умінням вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприймання і створення висловлювань в різних сферах, формах, стилях і жанрах мовлення. Формування мовленнєвої здатності – одне з нагальних проблем сьогодення. Насамперед, це стосується підготовки магістрантів українознавства у вищому навчальному закладі.

**Аналіз останніх досліджень.** В ухвалі III Міжнародного конгресу “Українська освіта у світовому часопросторі”, який відбувся 21-22 жовтня 2009 року в м. Києві, відзначено, що освіта має розвиватися на єдності виховання й навчання, гуманізму, професіоналізму і патріотизму; мати випереджальний характер; бути націленою у майбутнє, на розв’язання актуальних проблем нового століття, на формування у майбутніх педагогів нових способів мислення й діяльності головним чином на українознавчих засадах. “Ми маємо готувати не вузькопрофільних спеців, а фахівців світового рівня: широкого світогляду, високих ідеалів, носіїв народних орієнтацій, моральних, етичних, естетичних засад” [5, с. 60].

Проблема формування мовної особистості у вищих навчальних закладах знаходить теоретико-методичне обґрунтування у багатьох працях сучасних учених О. Горошкіної, Н. Голуб, І. Дроздової, О. Любашенко, А. Нікітіної, М. Пентиліук, Т. Симоненко та ін. Українознавчі аспекти мовної освіти актуальні у дослідженнях С. Єрмоленко, Н. Сивачук, П. Кононенко, Л. Мамчур, та ін. Проблема підготовки магістрів на українознавчих засадах актуальна серед дослідників М. Дмитренка, В. Гончарук, О. Семенов, Н. Сивачук, Л. Йовенко, І. Терешко та ін.

У пропонованій статті ставимо за мету з’ясувати професійну підготовку магістранта українознавства, зокрема розкрити значення навчального курсу “Семантика народної вишивки” у формуванні мовної особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Основна мета педагогічної освіти магістра українознавства – підготовка висококваліфікованих, свідомих викладачів, спеціалістів у галузі українознавства, здатних забезпечити: різносторонній розвиток соціально-активної, гуманістично-спрямованої особистості студента; озброєння студентів системою спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних у майбутній трудовій діяльності, продовження навчання у системі неперервної освіти; формування уявлень про ідеї і методи професійної освіти та її ролі у пізнанні оточуючої дійсності. Для реалізації цієї мети магістру повинні бути притаманні: висока мораль, культура, інтелігентність, професійна компетентність, творче педагогічне мислення, гуманістична спрямованість діяльності, здатність вести науково-дослідну роботу з проблем професійної освіти.

Система підготовки магістрів – викладачів дисциплін українознавчого циклу – повинна бути спрямована на формування конкурентоспроможного фахівця, забезпечуючи його готовність до виконання інформаційної, розвиваючої, орієнтаційної, мобілізуючої і дослідницької функцій.

Згідно з державними вимогами, фахівець з українознавства повинен мати високу професійну і спеціальну підготовку, широку ерудицію і загальну культуру, розвинену національну самосвідомість, визначену громадянську і моральну позицію.

Широка і фундаментальна науково-теоретична підготовка, необхідна для розв’язання педагогічних, науково-методичних, виховних і організаційно-управлінських завдань, повинна поєднуватись з відповідною практичною підготовкою. Досконало володіючи своїм фахом, магістр повинен виробити настанову на постійне поповнення своїх знань та розширення культурних обріїв, уміти у практичній діяльності застосовувати принципи наукової організації праці, володіти сучасними методами організації навчально-трудої діяльності серед студентської молоді.

Магістр має бути гуманістом, повинен володіти комунікативними й організаторськими навичками, бути толерантною та висококультурною людиною. Мова є невід’ємною частиною національного українського колориту повсякденного людського існування. Вона – важлива складова професійної підготовки магістра українознавства.

Носіями української мовної традиції, найкращими її знавцями мають стати магістри українознавства. Вони, майбутні викладачі – еліта нації, мають прагнути до мовної вишуканості, чистоти, порядності, добірності. Вимога часу – сформувати у магістрів погляд на мову як на особливу творчу практику людей, які при спілкуванні зберігають у мові культуру попередніх поколінь і в той же час вносять щось своє.

Завдання мовної підготовки магістрів українознавства в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини передбачає оволодіння ними не лише сучасною літературною українською мовою, але й мовою народного мистецтва, яке можна сформувати

через осмислення етнічних архетипів у змісті знакової системи української вишивки. Успішному вирішенню цієї педагогічної задачі слугує навчальна дисципліна “Семантика української народної вишивки”.

Українська вишивка – це мистецтво високої естетичної наснаги, простого і водночас сакрального осмислення життєвого буття. Орнаментальні мотиви вишивки в гармонії кольорових сполучень та ритму ліній узору складають давні полотняні літописи українського народу. Принагідною є думка С. Китової, яка наголошує, що “в рушникових орнаментальних знаках можна вбачати своєрідну прамову, вгадувати відлуння часів, читати у цих вишиваних текстах оповіді про непересічні події суспільного і особистого життя українців” [2, с.6].

Для відродження національних традицій українського народного декоративно-прикладного мистецтва необхідна розробка і широке впровадження у педагогічну практику спеціально організованої системи навчання і виховання студентської молоді зазначеному виду творчої діяльності. Вища педагогічна школа має готувати магістра українознавства, який би професійно володів комплексом теоретичних знань та практичних умінь з історії та культури свого народу.

Саме магістри українознавства мають осмислити давню вишивану писемність, розтлумачити її етнолінгвістичний зміст [4].

Мета курсу “Семантика української народної вишивки” передбачає поглиблення знань студентів про знак, символ, образ української вишивки, їх етнолінгвістичний зміст, дослідження питання у працях В. Жайворонка, М. Костомарова, С. Китової, О. Потебні, Б. Рибаківа та ін. Осмислення етнічних архетипів у змісті знакової системи українського народного вишиваного рушника, набуття навичок читання знакової системи української народної вишивки – наскрізні завдання навчального курсу.

В результаті опанування дисципліни магістри українознавства повинні знати:

- знакову систему української народної вишивки;
- специфіку знакової системи українського вишиваного рушника;
- вплив історичних факторів на розвиток знакової системи українського

вишиваного рушника;

➤ читати та розтлумачувати символіку традиційних орнаментів та її ритуально-міфологічний зміст;

- значення знакової системи українського рушника у розвитку етномовознавства;

➤ методіку організації гуртка та майстер-класу з народної вишивки;

➤ власну місію у збереженні українського народного мистецтва вишивки та його популяризації у світі.

У кінцевому результаті навчання студенти-магістри повинні вміти:

– виявляти об’єкти семіосфери у традиційних вишиваних виробках українців; розпізнавати знакову систему українського рушника;

– застосовувати набуті знання у навчально-виховному процесі школи.

#### **Програмовий зміст курсу “Семантика української народної вишивки”**

##### *Тема 1. Знакова система української народної вишивки*

Основні завдання та предмет курсу. Семіотика – наука про знакову систему. Сутність понять “знак”, “орнамент”, “символ”, “образ”. Знакова система української народної вишивки як об’єкт наукових досліджень у працях В. Жайворонка, М. Костомарова, С. Китової, О. Потебні, Б. Рибаківа та ін.

##### *Тема 2. Специфіка знакової системи українського вишиваного рушника*

Класифікація знакової системи української вишивки. Ознаки геометричних орнаментів. Характеристика фітоморфної системи знаків. Зооморфні знаки-символи. Характеристика орнітоморфних образів. Специфіка знакової системи народної вишивки окремих регіонів України.

##### *Тема 3. Вплив історичних факторів на розвиток системи українського вишиваного рушника*

Зародження знакової системи у давні часи. Висвітлення проблеми взаємозв’язку вишивки і міфології у праці Бориса Рибаківа “Язичество давніх слов’ян”. Вишивка Київської Русі (XI-XIII ст.). Мистецтво злотного гаптування XIV-XVII ст. Розвиток мистецтва вишивки XVII-

XVIII ст. Особливості вишивки XIX-XX ст. Брокярівська вишивка. Українська вишивка і сучасність, осередки дослідження і пропагування народного вишивкарства.

*Тема 4. Знакова система української вишивки, її етнолінгвістичний зміст*

Поняття про етнолінгвістику. Проблема дослідження питання. Традиційні композиції українських вишитих рушників. Етнічні архетипи у змісті знакової системи українського народного вишиваного рушника. Основні символи і знакові системи геометричних орнаментів. Антропоморфні образи рушникової вишивки. Символіка тварин на рушниках. Рослинний орнамент. Світ предметів у рушниковому орнаменті. Зміст сюжетних рушників, їхній етнолінгвістичний зміст.

*Тема 5. Організація гуртка та майстер-класу з народної вишивки*

Гурток – як вид позанавчальної роботи. Робота гуртка з народної вишивки, характеристика бази практики. Методичні рекомендації з проведення гурткової роботи з вишивки. Особливості проведення майстер-класів з народної вишивки. Оформлення документації. Популяризація народної вишивки серед молоді на сучасному етапі.

**Висновки.** Отже, у процесі дослідження приходимо до висновку, що ознайомлення магістрів українознавства з мовою вишиваних рушників українців має наступне значення:

1. Сприяє розширенню та поглибленню знань з етнографії, народного мистецтва, лінгвофольклористики, літератури та народознавства тощо.
2. Стане основою формування інтелегентного мовлення.
3. Допоможе у спілкуванні з респондентами під час проведення фольклорних, етнографічних, етнологічних та діалектологічних досліджень.
4. Підвищуватиме духовний рівень майбутніх учителів.

Ознайомлення магістрів українознавства з мовними традиціями народного мистецтва вишивки формує відповідні мотиви поведінки, інтереси, мовленнєві навички, сприяє опануванню рідної мови, історії батьківщини та родини.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Оскільки орнамент народної вишивки як вид мистецтва історично склався дуже рано, то його вивчення можливе за умови поєднання даних міфології, етнографії, фольклору, мовознавства, релігієзнавства, окремих природничих наук. Саме такий підхід у вивченні семантики народної вишивки сприятиме процесу формування мовної особистості магістра українознавства.

1. Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд: Монографія / С. Я. Єрмоленко – К. : НДІУ, 2007. – 444 с.

2. Китова С. Полотняний літопис України: Семантика орнаменту українського рушника / Світлана Китова. – Черкаси : Брама 2003. – 224 с.

3. Мова в системі українознавства: Дидактичний матеріал для слухачів курсів підвищення кваліфікації працівників галузі освіти / Укл. А. Ю. Пономаренко, П. П. Кононенко, С. Я. Єрмоленко, С. В. Костянтинова, С. А. Яременко. – К. : Міленіум, 2005. – 142 с.

4. Українознавство в освітньому просторі сучасної школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Н. П. Сивачук, В. А. Гончарук, Л. І. Йовенко та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О. – 2011. – 296 с.

5. Ухвала III Міжнародного конгресу: “Українська освіта у світовому часопросторі” // Українознавство. – 2009. – № 4. – С. 60-63.

*In the article professional training of magister of Ukraine study in the system of high education is lined, role of fancy embroidery art in forming national speech personality of undergraduates of Ukraine study is elucidated, programme content of course “Semantics of folk embroidery” is presented.*

**Key words:** *speech personality, magister of Ukraine study, folk embroidery, semantics of ornament.*

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК [37.034-053.6] (477)«18/19»

ББК

*Вікторія Ворожбіт,*

*Аліна Ігнат'єва,*

*Світлана Білецька*

### ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ: ІСТОРИЧНИЙ ДИСКУРС

*У статті на основі аналізу і узагальнення поглядів педагогів-гуманістів (П. Каптерев, Д. Тихомиров, О. Лазурський, С. Шевир'єв та ін.) визначено стрижневу ідею гуманістичної спрямованості духовно-морального виховання дітей: у формуванні особистості не можна застосовувати насилля, якими б шляхетними цілями воно не обґрунтовувалося. Указано, що у другій половині XIX століття гуманізм — це сповідання загальнолюдських цінностей: любові до людини, свободи, справедливості, працелюбності, досконалості, милосердя, доброти, шляхетності.*

**Ключові слова:** *гуманізм, духовно-моральне виховання, педагог, школа, освіта, цінність, педагогічна думка.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями.** Особливої актуальності набуває вивчення, осмислення і практична реалізація установок на духовність морального виховання особистості дитини, парадигма якого моделюється на основі поглядів філософсько-педагогічних просвітників середини XIX - початку XX століття і створює християнсько-гуманістичну традицію сучасної педагогічної думки.

Безперечним є той факт, що дитинство (за чинним законодавством України дитина – людина до 18 років) в особистісному розвитку відзначається сенситивністю до емоційно образного сприйняття моральних, етичних, естетичних, соціальних, інтелектуальних та інших цінностей. У цьому віці формується життєтворча діяльна позиція. Закладені ціннісні орієнтири визначають подальше прилучення людини до культури, сприйняття і осмислення нею духовних цінностей. Однак, зміст традиційних програм виховання і навчання породжує дисонанс між раціональними і емоційними підструктурами особистості. Тому актуальність дослідження гуманістичної спрямованості духовно-морального виховання дітей (історичний аспект) зумовлена ще й потребою розробки відповідного програмового матеріалу для учнів загальноосвітніх закладів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Вагомий внесок у з'ясування теоретичних проблем духовно-морального виховання зробили історики загальної освіти **Н. Борисенко, М. Євтух.** Однією з перших праць, в якій узагальнено історичний досвід питань духовно-морального виховання, є робота І. Харламова “Теорія морального виховання”, в якій автор розкрив теоретичні основи проблеми морального виховання.

Важливе значення у дослідженні гуманістичних ціннісних орієнтацій в сучасних соціокультурних умовах мають праці О. Касьян, В. Максимової, В. Мотяшова. Вони стверджували, що увесь стиль діяльності навчально-виховних установ, вся їхня робота мають пронизуватися гуманними стосунками і педагогічним оптимізмом. Ідеї гуманізму і оптимізму розкрито в роботах О. Абрамчук, Ю. Азарова, А. Мудрика.

**Мета статті:** на підставі аналізу, узагальнення наукової літератури в історичній проекції розкрити ознаки гуманістичної спрямованості духовно-морального виховання дітей.

**Вклад основного матеріалу.** Гуманістична спрямованість виховного процесу нами розглядається як невід'ємний компонент розвитку цілісної особистості у демократичному суспільстві. **Значна кількість праць, присвячених аналізу емпіричної основи нашого дослідження, свідчить про те, що вчені порушують, безумовно, важливі, але тільки окремі**



**питання, які прямо чи опосередковано стосуються духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів України.**

Як відомо, зміна методологічної орієнтації освіти з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку вимагає від педагогічної теорії і практики зосередження уваги на осмисленні природи людини, її внутрішнього світу, на створенні гуманних відносин в освітньому середовищі. Ці завдання певною мірою реалізуються в різних напрямках модернізації освіти: багаторівневості, фундаменталізації, індивідуалізації, безперервності, гуманізації і гуманітаризації, які вважаються категоричним імперативом ХХІ століття і представлені в основних документах, прийнятих у межах Болонського процесу, а також у національному законодавстві.

Духовно-моральне виховання у контексті гуманістичної педагогіки передбачає орієнтацію на особистість як головну цінність виховання, визнання унікальності, своєрідності кожної дитини, її внутрішнього світу, повагу гідності і прав на свободу, щастя, розвиток, прояв її здібностей як основи навчально-виховного процесу.

У сучасній загальноосвітній школі, на жаль, спостерігаються розпливчаті виховні орієнтири, роздробленість цілей, змісту і ціннісних установок. Педагогічні зусилля часто спрямовані на подолання і профілактику різних форм девіантної поведінки школярів, на миттєві організаційні потреби шкільної життєдіяльності або задані орієнтири виховних впливів, які гальмують природний саморозвиток духовних і моральних потенцій дитини. При цьому цілісна структура навчально-виховного процесу з її продуманим змістом і відповідною йому стратегією і тактикою втілення в життя часто відсутня. Надзвичайно складною залишається проблема формування духовно-моральної свободи дитини. Сучасний учень загальноосвітньої школи постійно перебуває у виховному процесі. Така надмірна увага з боку вихователів, визначення цільових орієнтирів виховання нівелює природну потребу людини у самокеруванні і самовихованні.

Гуманістична спрямованість духовно-морального виховання, на наш погляд, визнає бінарний характер цього процесу, передбачає поєднання педагогічного впливу та його рефлексивного втілення у самовихованні людини. Основною ідеєю у межах цього підходу є виділення ідеальної мети духовно-морального виховання людини, здатної прожити життя на основі самостійно зробленого екзистенційного вибору, з духовною самосвідомістю і самореалізацією за особистісно цінними моральними орієнтирами. Мова йде про усвідомлення усіма учасниками виховного процесу необхідності самовизначення індивідуальної траєкторії життя людини, свідомого вибору життєвої позиції, змісту і видів діяльності, способу життя. У цьому підході вирішального значення набуває осмислення таких ознак духовно-морального виховання: неутилітарність (спрямованість на радість духу людини, усвідомлене відчуття потреби в красі, мудрості, знаннях як самоцінних); велика міра творчості, свободи людини в творчій діяльності, спрямованої на створення власного духовного світу; здатність до рефлексії.

Цікавий підхід до характеристики виховних систем та визначних особистостей з позицій гуманістичного підходу продемонстрував литовський учений Б. Бітінас. У його роботі “Вступ до філософії виховання” [1] велику увагу приділено обґрунтуванню наукового апарату виховання, розглядаються різноманітні філософські напрями в контексті вивчення виховних цінностей, виділені різні концептуальні підходи до даної проблеми (ціннісний абсолютизм, ціннісний релятивізм, історичний підхід). Автор відзначає, що функціонування цінностей у змісті виховної діяльності “доцільно вивчати залежно від тієї філософської концепції, у відповідності з якою ця діяльність здійснюється” [1, с. 12]. Б. Бітінас докладно розглядає цілий ряд провідних філософсько-педагогічних напрямів (ідеалізм, реалізм, неотомізм, прагматизм, антропоцентризм, матеріалізм), їх цілі та аксіологічні завдання. Виховні цінності структуровані дослідником згідно філософсько-світоглядних основ окремих особистостей видатних педагогів.

Розглядаючи різні підходи до проблеми класифікації виховних цінностей в історико-педагогічній науці, ми відмітили важливість такого фактору, як вплив поглядів окремих особистостей – вчених, філософів, просвітників, педагогів на формування аксіологічних пріоритетів виховання.

П. Каптерев писав, що кожен діяч, вступаючи у педагогічний процес, формулює свої вимоги, погляди, своє світорозуміння, внаслідок чого створює своє коло ідей, свою духовну

атмосферу, що надає особливого вигляду і характеру усій педагогіці досліджуваного періоду [2, с. 34]. Таким чином, можемо зробити висновок, що дослідження виховання визначних особистостей є важливою складовою у побудові цілісної картини розвитку аксіологічних основ духовно-морального виховання. Прикладом гуманістичної спрямованості особистості, проникнення світоглядних орієнтирів у професійну діяльність й авторську філософсько-педагогічну концепцію є П. Юркевич. Він розглядав духовно-моральне виховання як духовну силу існування і вдосконалення людства. Виховний ідеал П. Юркевич виокремлював з позицій гуманістичної християнської педагогіки, з урахуванням «трьох початків виховання»: особливостей духу вихованця; необхідності виконання обов'язку щодо родини, церкви, держави; визначення покликання: “Виховуй людину так, щоб у зрілому віці вона знала добро, любила добро, мала сили робити добро” [9, с. 30]. Просвітник указував на важливість діяльного морального духу.

Розуміння серця як основи людського життя, людської сутності й “осередку душевного і духовного життя людини” [8] привело П. Юркевича до педагогічної проблематики, де першочергове місце він відводив формуванню духовного світу дитини на основі гуманістичної християнської етики. У творі “Читання про виховання” (1865 р.) він наголошував, що обов'язок вихователя – поважати людину в людині, плекати унікальність особистості. Через призму філософії серця педагог розкрив принцип єдності навчання і виховання: ефективність навчання залежить від морального спрямування виховного процесу: “Школа – це “союз живий та одухотворений” [8, с. 45].

Дослідження засвідчило, що прикладом насичення педагогічної концепції особистісними гуманістичними орієнтирами є творчість і професійна діяльність Д. Тихомирова. Він належав до представників соціально-гуманістичного розуміння суті духовно-морального виховання. Педагог так тлумачив це поняття: набуття людиною системи знань, необхідних для осмислення обов'язку перед суспільством, опори на особистий моральний досвід, співвіднесення знань про мораль і життєвими спостереженнями. Мету духовно-морального виховання формував так: “Виховати в людині вільного громадянина-діяча” [5]. Вирішального значення в організації духовно-морального виховання надавав життєвому досвіду людини, спілкуванню з близькими, природою. Ціннісні орієнтири які утворити групи завдань духовно-морального виховання пропонував наступні: пізнання моральності через осмислення категорій доброти, порядності, чесності, працьовитості, відповідальності, гідності (викладені у підручнику “Вешние всходы”); виховання морального почуття через духовні цінності милосердя, співчуття, співучасті [5, с. 67].

З'ясовано, що педагог рекомендував керуватися принципами навчально-виховного процесу: домінування духовно-моральних компонентів на всіх рівнях педагогічного процесу; виховуючого навчання; єдності поваги особистості і вимогливості; зв'язку навчання, виховання з життям. Зміст духовно-морального виховання, на його думку, утворювали знання про природу, людину, ставлення до інших людей, суспільства, держави; мистецтво (для одухотворення); гуманна дисципліна (для виховання волі); шкільна праця і відпочинок; розваги і задоволення. Основні засоби духовно-морального виховання за Д. Тихомировим такі: порівняння, узагальнення, наслідування прикладу вихователя, учителя [5]. Він першим запропонував використовувати в духовно-моральному вихованні кінематограф. Педагог видавав журнал “Дитяче читання”, на сторінках якого пропонував тексти духовно-морального спрямування.

Динамічність гуманістичної основи духовно-морального виховання розкрита у праці професора О. Лазурського “Наука про характер” [3]. У цьому творі автор накреслив програму вивчення і виховання особистості, подібну до психографії В. Штерна на основі застосування методу природного експерименту. На думку О. Лазурського, духовно-моральне виховання – це процес морального самовдосконалення, розуміння людиною змісту свого життя, вироблення індивідуально-відповідальної поведінки, самореалізація людини в духовній і предметно-продуктивній діяльності на основі природного прагнення стати кращою. Виключного значення серед функцій духовно-морального виховання учений надавав формуванню життєвому оптимізму. Педагог був переконаний у тому, що основною педагогічною одиницею духовно-морального виховання є культурна практика як організована педагогами й вихованцями культурна подія, участь в якій передбачає уведення дітей у культурні середовища, розширює досвід мислення, творчої поведінки.

У контексті аналізу гуманістичної спрямованості духовно-морального виховання дітей в історії вітчизняної педагогічної думки цікавим видається твір С. Шевирьова “Про відношення родинного виховання до державного” (1842 р.). Духовно-моральне виховання з точки зору автора мало узгоджуватися із природним і Божим призначенням людини, її майбутнім службовим і громадянським обов’язками. Головна мета вихователя – створити умови для розвитку і самовиховання дитини. Виховний ідеал, результат розвитку: цільність людського призначення (постійний саморозвиток природних сил), народного і громадського початків. Ідею народності у духовно-моральному вихованні С. Шевирьов розглядав умовою розвитку людини як духовної істоти, необхідності пізнання людиною історико-політичного і культурного буття своєї родини, народу, держави [7].

Реалізація високої мети духовно-морального виховання бачилася С. Шевирьову у наступних завданнях: спонукання дитини наслідувати християнський ідеал, розвиток розумових здібностей дитини, ознайомлення з релігійними почуттями і переживаннями. Серед умов реалізації високої мети і завдань духовно-морального виховання С. Шевирьов визначав єдність родинних і державних виховних впливів, спрямованих на розуміння дитиною свого високого світлого, одухотвореного призначення в долі родини, держави, усього людства. Родинне і державне виховання об’єднувалися засобами підтримки в людині людяності, високих моральних якостей, прагнення добра і правди. Однак духовно-моральне виховання різнилося завданнями, зокрема: родинне виховання, за С. Шевирьовим, передбачало піклування про внутрішню людину, її свободу, прилучення до християнських релігійних традицій, вироблення в поведінці дитини толерантності і терпимості. Головними способами виховних впливів родини визначено оточення люблячих членів родини, традиції, моральну свободу, що обмежувалася самоповагою і твердим словом віри; релігійні обряди, що викликали позитивні почуття, веселість духу. Автор застерігав від нав’язування дитині у родинному колі чужого досвіду [7].

Гуманістична спрямованість духовно-морального виховання представлена працями О. Бутовським, І. Горбунов-Посадова, М. Даниленко. Метою духовно-морального виховання просвітники бачили пробудження в дитині самостійної, вільної моральної волі, самобутньої моральної творчості, що багато критиків такого підходу у той час уважали небезпечною тенденцією. Дитина фактично залишалася наодинці із серйозними моральними проблемами, була позбавлена необхідної підтримки з боку дорослих.

Аналіз педагогічних узагальнень С. Шацького і його однодумців засвідчив, що в теорію гуманістично спрямованості духовно-морального виховання ними були внесені такі положення:

1) Педагогічна наука надміру наповнена педагогічним натуралізмом. На становлення людини, крім природних сил, впливають надприродні константи добра і зла.

2) Натуралістичний оптимізм і релігійне гуманістичне вчення мають поєднатися для досягнення мети духовно-морального виховання – розкриття образу Божого в дитині через підготовку її до праведного життя в суспільстві.

3) Духовно-моральне виховання поєднує фізичну і психічну сторони людського життя. Основа педагогіки – знання про духовний розвиток людини, що підкорюється певному ритму, моральним правилам.

4) Школа має за мету допомагати дітям там, де вони безсилі. Тобто на першому місці має бути піклування про духовне зростання, в якому є ключ душевного здоров’я (через осмислення дуалізму світу, ретельне вивчення історії).

5) Успіх виховання залежить від єдності зусиль сім’ї, громадських установ, церкви і школи. Ці зусилля виключають безпосередній вплив, авторитетний початок [6, т. 1].

У контексті дослідження проблем духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів України середини XIX – початку XX століття гуманістичні цінності розглядалися як базис формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення дітей до довкілля. В умовах загальноосвітніх закладів указанного періоду мета і завдання духовно-морального виховання досягалися за безумовного авторитету вихователя, наставника, учителя. Погоджуючись з дослідником Н. Ромаєвою, зазначимо, що саме вихователь мав дати приклад людини-християнина, істинно віруючого, активного громадянина [4, с. 140].

Наголосимо, що у другій половині XIX – початку XX століття засвоєння змісту духовно-морального виховання учнями загальноосвітніх закладів опосередковувалося духовним світом педагога. Пріоритетним був не предметний підхід, а духовно-моральне виховання засобом навчання. Особливо виразними гуманістичні тенденції в духовно-моральному вихованні дітей стали на початку XX століття, коли формування в учнів світогляду, оцінних умінь, наближення реального ідеалу до абсолютного морального відбувалося через посилення виховного значення вивчення історії, літератури, навчання праці, малювання, співу. Цілісність духовно-морального виховання дітей забезпечувалася можливостями додаткової освіти в літературних гуртках, громадських читальнях, єдності вимог учителів і вихователів, батьків учнів.

У духовно-моральному вихованні підростаючого покоління указанного періоду прослідковувалися блоки ідей: підвищення рівня моральності в суспільстві через збільшення кількості морально вихованих і духовно розвинених людей; гармонізації морального, релігійного і розумового виховання, розвитку в дітей моральних почуттів і волі, необхідних для постійного самовдосконалення людини; створення сприятливого середовища для духовно-морального виховання підростаючого покоління.

Отже, гуманістична спрямованість духовно-морального виховання була детермінована процесом активізації виховної діяльності загальноосвітніх закладів, розробкою нормативно-правової бази духовно-морального виховання в загальноосвітніх закладах, поширенням на тлі громадсько-педагогічного руху у шкільництві гуманістичних тенденцій, введенням категорії “духовно-моральне виховання” у науковий обіг внаслідок перегляду принципів положень державної освітньої політики (спрямування на виховні заходи для забезпечення суспільного миру і злагоди у спільноті людей різного соціального стану) згідно з Циркуляром від 12 липня 1848 р., правилами і донесеннями Попечителів Міністерству народної освіти “Про дух і напрям викладання” (1848).

Ідея розвитку моральних почуттів і волі проголошувалася системоутворювальною у виховному процесі. Моральні переживання процесуально трансформувалися в набуття морального, духовно збагаченого досвіду, який, у свою чергу, реалізовувався у вчинку, відображаючи у дії людську гідність. Відповідно, почуття повніше розкривали дійсні мотиви людини, ніж її мислення. Проте, ідея розвитку моральних почуттів і волі в досліджуваній період не була реалізована в масовій практиці загальноосвітніх закладів через відсутність для її втілення відповідних умов.

Також варто зазначити, що в період дослідження спостерігалася боротьба тенденцій: прагнення зберегти традиційний православний підхід у формуванні ціннісних орієнтацій, намагання поєднати гуманістичні цінності з новими науковими знаннями. Інколи таке поєднання ставало причиною прояву войовничого нігілізму, що посилювало протистояння офіційних урядових кіл і представників прогресивної педагогічної громадськості.

**Висновки з описаного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Отже, духовно-моральне виховання дітей загальноосвітніх закладів з точки зору гуманістичного підходу передбачало засвоєння ключових цінностей і можливість їх реалізації в добродійній діяльності, гуманному спілкуванні. Розробниками гуманістичного підходу (П. Каптеревим, Д. Тихомировим, О. Лазурським С. Шевирьовим та ін.) утверджувалося стрижневу ідею: у формуванні особистості не можна застосовувати насилля, якими б шляхетними цілями воно не обґрунтовувалося. Гуманізм – це сповідування загальнолюдських цінностей: любові до людини, свободи, справедливості, гідності, працелюбності, досконалості, милосердя, доброти, шляхетності. Гуманістичні ідеї застосовні до всіх людей і всіх виховних систем.

Перспективними є питання компаративного аналізу досвіду духовно-морального виховання учнів шкіл в Україні і країнах світу; історико-педагогічний аналіз виховної діяльності законовчителів; ретроспективне вивчення досвіду організації позашкільної роботи з духовно-морального виховання молодого покоління.

1. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания / Битинас Б. П. – М.: Фонд духовного и нравственного образования, 1996. – 141 с.

2. Каптерев П. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании / П. Ф. Каптерев / ЭСВ. – СПб. О. Богданова, 1908. – Вып. 56. – 38 с.

3. Лазурский А. Ф. Наука о характере / Лазурский А. Ф. – СПб. : Б. и., 1900. – 114 с.
4. Ромаева Н. Б. Гуманистическая педагогика середины XIX – XX веков : методология и метатеория : Монография / Ромаева Н. Б. – М. : Народное образование ; Ставрополь : Сервисшкола, 2003. – 216 с.
5. Тихомиров Д. И. Педагогические заметки / Тихомиров Д. И. – СПб., 1911. – 120 с.
6. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : В 2 т. / Шацкий С. Т. / [ под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой ]. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с. ; Т. 2. – 416 с.
7. Шевырев С. П. Об отношении семейного воспитания к государственному / Шевырев С. П. // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М. : Педагогика, 1987. – С. 338-345.
8. Юркевич П. Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия / Юркевич П. Д. / Философские произведения. – М. : Правда, 1990. – С. 69–103.
9. Юркевич П. Д. Чтения о воспитании / П. Д. Юркевич. – М. : Чепелевский, 1865. – 272 с.

*In the article on the basis of the analysis and synthesis of the views of such humanists teachers as P. Kapterev, D. Tikhomirov, O. Lazurskii, S. Shevirev, etc. there was defined the main idea of a humanistic orientation in the of spiritual and moral education of children. The essence of the idea is that the violence cannot be used during the person formation. Also it was indicated that in the second half of the nineteenth century humanism was interpreted as confession of human values such as: humanism, freedom, justice, diligence, perfection, compassion, kindness, nobleness.*

**Key words:** *humanism, spiritual and moral education, teacher, school, value, pedagogical thought.*

УДК 372.8

ББК 74.268.3

Елена Галицких

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ «ПОРТРЕТ ПОДРОСТКА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: НОВЫЕ ВРЕМЕНА – ДРУГИЕ ДЕТИ»

*У статті висвітлено особливості аналізу портрета підлітка у сучасній літературі у процесі проведення заняття із студентами. У майстерні відбувається не тільки “праця і творчість” читача, а й формування педагогічного досвіду, життєвого вибору. Під час педагогічної майстерні використано різні форми творчої роботи: малювання, читання, порівняння, виступ, обговорення, рефлексія.*

*Ключові слова: педагогічна майстерня, творчість, література*

*Мы ищем в книгах способ выйти за пределы  
собственной жизни и понять жизнь других.*

*Андре Моруа*

Замысел этой мастерской родился на педагогической дискуссии, которая состоялась в Кирове на форуме “Детство–история будущего”. Участники форума говорили о современных школьниках и активно обсуждали доклад Давида Фельдштейна о “глубинных изменениях детства” [8]. Поэтому в этой мастерской шел поиск ответа на проблемный вопрос: “Как отразила художественная литература изменения в жизни подростков нового века по сравнению с нашим представлением о духовном опыте детства?” И эти изменения мы решили рассмотреть в художественных текстах вместе со студентами пятого курса, которые изучают детскую литературу. Они только что обсудили посещение Художественного музея, который представил выставку “Герои своего времени. Великосветский портрет XIX из собраний Государственного исторического музея”. Студенты вглядывались в лица “героев” и “героинь” ушедшего века. Это были портреты княгини З.Н. Юсуповой, светлейшего князя А.М. Горчакова, портрет А.Д. Черткова, портрет светлейшего князя П.М. Волконского, портрет графа Н.П. Панина, светлейшей княгини Т.В. Голицыной и др. Чувство собственного достоинства, заслуги перед отечеством, награды и мундиры украшали героев, на их лица хотелось смотреть, портреты словно вступали в беседу со зрителем, именно поэтому в качестве методического приема мы выбрали термин “портрет” как способ понимания лица, личности, образа жизни, мировоззрения

человека. Неслучайно Н. Заболоцкий наставлял: “Любите живопись, поэты! Лишь ей, единственной, дано души изменчивой приметы переносить на полотно”.

Бывшие подростки нового века, сейчас студенты филологического факультета, стремились представить свои портреты на выставке живописи. Поэтому открывало нашу совместную творческую работу чтение с остановками стихотворения Леонида Мартынова, который выразил свое отношение к детям в таких строчках:

Какие  
Хорошие  
Выросли дети!  
**У них удивительно ясные лица!**  
Должно быть, им проще живется на свете.  
Им проще пробиться, им легче добиться.

Студенты с помощью карандаша и листа бумаги формата А4 нарисовали свои портреты как имитацию своего отражения в зеркале детства. Этот момент рисования необходим, чтобы создать атмосферу игры, ситуацию включения в творчество. Получилось у всех: овал, глаза, нос, уши, рот ... . Каждый рисовал на листе бумаги свой портрет в школьном возрасте, вспоминая свой образ в детстве. Теперь необходимо дополнить его своими размышлениями и воспоминаниями.

Положим, они говорят, что труднее:  
Экзамены, всякие конкурсы эти.  
Быть может, и верно: им, детям, виднее,  
**Но очень хорошие выросли дети.**

Сейчас можно сформулировать задание: постараемся всмотреться в лица и характеры литературных героев, чтобы согласиться с поэтом или поспорить с ним. Какие они, ваши будущие ученики, ведь это будут дети второго десятилетия нового века?

Конечно, задорные эти ребята,  
А впрочем, по множеству признаков судя,  
**Мы сами такими же были когда-то –**  
И нас не смирение вывело в люди [2, 166]

Какими “были”? Перед студентами стоит задача – сравнить, понять, вчитаться в “художественные образы” подростков, которые живут по законам нового времени. И первый шаг на пути к цели – это обсуждение в группах по четыре человека своих воспоминаний о школе для того, чтобы нарисовать словесный портрет “бывшего школьника”. Творческая работа “возвращения в школу” начинается с анализа стихотворения Александра Кушнера:

\* \* \*

Контрольные. Мрак за окном фиолетов,  
Не хуже чернил. И на два варианта  
Поделенный класс. И не знаешь ответов.  
Ни мужества нету еще, ни таланта.  
Ни взрослой усмешки, ни опыта жизни.  
Учебник достать – пристыдят и отнимут.  
Бывал ли кто-либо в огромной отчизне,  
Как маленький школьник, так грозно покинут?  
Студенты вспоминают любимые уроки и трудные контрольные, переживания прошедших школьных лет.

Быть может, те годы сказались в особой  
Тоске и ознобе? Не думаю, впрочем.  
Ах, детства во все времена крутолобый  
Вид – вылеплен строгостью и заморожен.  
И я просыпаюсь во тьме полуночной  
От смертной тоски и слепящего света  
Тех ламп на шнурах, белизны их молочной,  
И сердце сжимает оставленность эта.

Появляется тема времени жизни, антитеза детства и взрослости, сравнение памяти детства и сегодняшних переживаний.

И все неприятности взрослые наши:

Проверки и промахи, трепет невольный,

Любовная дрожь и свидание даже –

Все это не стоит той детской контрольной.

**Мы просто забыли. Но маленький школьник**

**За нас расплатился, покуда не вырос,**

**И в пальцах дрожал у него треугольник.**

**Сегодня бы, взрослый, он это не вынес [2, 369].**

Каждая группа обсуждает свои впечатления и воспоминания школьных лет, составляет общий словесный портрет школьника и зачитывает его.

Переходим к работе с литературным материалом, для того чтобы ответить на вопрос, какой он, современный подросток, мы прочитали несколько рассказов и страниц повестей. Для этого нам потребуется особое “проникающее внимание”, а чтобы его включить каждый получает страницу из дневника учительницы Марсем, героини книги М. Аромштам “Когда отдыхают ангелы” [1].

### “Проникающее внимание”

“И я ничего не знаю об их внутренней жизни. О том, что у них внутри. А это важно. Это, может быть, самое главное – думать про их внутреннюю жизнь. Про то, как там все происходит.

И я тогда дала себе слово: когда у меня будут “новые” дети, я начну по-другому. Я вообще стану другим человеком... Я буду учиться вглядываться – чтобы угадывать нечто про внутреннюю жизнь. Возможно, им чего-то не хватает для этой жизни. Взрослого внимания. Моего проникающего внимания”

А затем каждая группа читает страницу книги, раскрывающей впечатления первоклассницы от первого школьного дня. Эта страница дневника даст нам возможность ответить на вопрос: что не заметила учительница в первый день нового учебного года?

Каждая группа читает с разметкой страницу из дневника ученицы-первоклассницы, которая не захотела рисовать цветы в воображаемой вазе, когда они стоят в ведре: “Я посмотрела на доску и поняла, что не хочу так рисовать. Почему я должна рисовать вазу, если мой букет сидит в ведре?.. Я решила нарисовать огромное ведро – такое большое, чтобы цветы не чувствовали тесноты. И у них должно было быть много-много лепестков – не три, не четыре, а бесконечное множество – будто это вспышки далеких звезд” [1:17]. Для первоклассницы астры, выращенные мамой, были не просто знаком внимания, а имели скрытый смысл «звезды» как символа радости и творчества, ожидания чуда. А оно не случилось! Поэтому девочка и сделала вывод, что с учительницей “она не сойдется характером”.

Студенты отметили, что первоклассница обладает особым творческим зрением, детским мироощущением, эмоциональной яркостью переживаний. Уже в первом классе ученица проявляет свое личностное начало, свою творческую индивидуальность.

Сейчас можно увеличить объем литературного материала и предложить студентам прочитать рассказ М. Гончаровой “...щият и каникулов” [4]. Рассказ эмоционален, его сюжет лаконично и ярко передает конфликт двух «миров»: ученика и учительницы, способной запугать, наорать, приказывать, оскорбить, но не понять и принять ученика таким, какой он есть в своей горькой сиротской судьбе. “Штефа никогда не стеснялась в выражениях.

– Болваны!!! Да разве ж я вам не говорила, что такое флора и фауна!?... А ты, Занкин, Занкин! Безотцовщина! Что ты написал?! Что ты написал, я тебя спрашиваю?! Встань, когда учитель с тобой разговаривает! Встань, я тебе сказала!...И это после того, как школа так о тебе заботится, Занкин!!! Когда школа тебе купила ботинки и пальто, Занкин!!! Ботинки и пальто!!! Школа тебя воспитывает! Школа тебя одевает! А ты, Занкин, клоун!!!” [4:299–300].

Студенты отмечают желание подростка сохранить чувство собственного достоинства, свое право на выражение своих мыслей. Занкин, один из всего класса, не испугался “Комиссии”

и написал на листочке правду о том, что он любит “...щият и каникулов”. Он по-своему талантлив, поэтому и становится знаменитым клоуном, он глубоко чувствует людей, правду, красоту, юмор. Он исполнит свою мечту – встретится с английской королевой, станет артистом, победит на всемирном фестивале клоунов в Эдинбурге.

Каждая группа обсуждает вопросы:

1) Что оскорбило мальчика в поступке учительницы?

2) Что вы узнали о характере подростка из этого рассказа?

3) Почему так назван рассказ?

4) Почему переводчица не подошла к своему бывшему однокласснику?

Сейчас можно сделать следующий шаг со студентами, которые в поиске понимания современных школьников “переходят” в старшие классы и оказываются на уроке, где перед ними стоит вопрос: “Что такое Родина?” [5] Содержание рассказа “Что такое Родина?” показывает остроту диалога между учительницей Лидией Ивановной и учеником Марком Гольштейном, который хочет услышать убедительный ответ на вопрос, зачем идти в армию и какую родину защищать:

“Вот, дети, — мерно расхаживала по классу Лидия Ивановна, — скоро закончите школу, мальчики пойдут в армию, девочки выйдут замуж...”

— Лидьяванна! — отозвался с последней парты Марк Гольштейн.

— А зачем в армию?

— Что значит, зачем? — растерялась учительница. — Родину защищать!

— А что значит — Родина? — не унимался Марк.

— Родина? Ну как же, что значит... Это ... место, где ты родился!

— Значит, я буду защищать Китай?

— Почему Китай!

— Я там родился.

— Нет, же, Родина — это не только то место, где ты родился, но где вырос...

— Ну так я там и рос! Целых пять лет!

— Пять лет — это слишком мало для понятия родины... ты же не говоришь по-китайски, не живешь традициями Востока...

— Нет, я по-китайски не говорю, я говорю по-русски, по-английски, немного по-французски...

— Значит Китай — не твоя родина. Твоя родина там, где родились так же твои предки...

— Мой отец родился в Петербурге, а мама в Кишиневе... Значит, я буду защищать Россию и Молдову?

— Нет, ты будешь защищать ту страну, в которой прошло твое детство, твои лучшие воспоминания...

— Алжир, мы там жили, пока мне не исполнилось 11 лет, у меня замечательные воспоминания об этой стране!

— Нет.. не Алжир! Защищать страну, близкую по духу и вероисповеданию...

— Ммм.. ну поскольку я еврей, неужели защищать буду Израиль... Лидьяванна! А как я буду защищать Израиль, неся службу в белорусской армии?

Очки Лидии Ивановны с кончика носа плавно перемещались все выше и выше, пока не оказались и вовсе на лбу. Класс с интересом наблюдал за происходящим. Марик прекрасно умел срывать уроки.

— Марик, — неуверенно сказала Лидия Ивановна. — Ты в белорусской армии будешь защищать Беларусь...

— Но если она мне совсем не родина! Что я там буду делать? Получается, что у меня совсем нет родины! А раз мне нечего защищать, значит в армию можно не ходить?

— В армию обязательно нужно ходить...

— Зачем?

— Чтобы стать настоящим мужчиной! — уверенности в голосе учительницы с каждым вопросом ученика становилось все меньше и меньше.

— Лидия Ивановна! Но ведь, чтобы стать настоящим мужчиной, нужна не армия!

— Что же? — спросила она на свою беду.

— Ну вы столько лет живете, а как будто не знаете! Конечно же женщина!

Класс взорвался дружным хохотом. Лидия Ивановна побледнела. Трудно находить аргументы для подобных, пусть и логичных, заявлений. Она хотела попросить Марика пригласить к ней его родителей, но в данный момент забыла все слова. Спасительный звонок на перемену вывел ее из оцепенения. Старшеклассники тут же загалдели, зашумели и разбежались” [5].

Оказалось, что очевидные ответы легко опровергаются находчивым подростком. Описание поиска ответа на вопрос ученика разворачивается в классе, учительской, в разговоре с отцом; оно наполнено иронией, юмором, противоречиями нашего времени и дает возможность представить студентам “разговоры и вопросы”, к которым они должны быть готовы на педагогической практике.

Студенты дополняют свои наблюдения к портрету современного школьника. Они отмечают свободу выражения мысли, его способность задавать вопросы, готовность не соглашаться и опровергать готовые ответы.

Завершаем представление о художественных портретах подростков знакомством с “системой Шута” из книги Ю. Вяземского “Шут” [3]. “Заповеди” Вали Тряпишникова, который сам дал себе прозвище Шут, описаны в дневнике в такой последовательности:

“1. Жизнь – непрерывная борьба, в которой каждый борется своим оружием. Умный – своим умом, сильный – силой, подлый – подлостью и т.д. Шут разит своей Системой.

2. Шут атакует сильных и защищает слабых, но и слабым не дает садиться себе на шею, держит на расстоянии и в уважении к себе.

3. Шут ни за что не может себе позволить выглядеть смешным.

4. Шут никогда не вызывает на шутку противника, о котором не имеет представления. До тех пор, пока Шут не нащупает у него болевых точек, он лишь ставит блоки и уворачивается от ударов.

5. Шут никогда не врет. Сила его в том, что он всегда говорит правду. Воистину нет ничего больше правды.

6. Исследуя своего противника, Шут относится к нему как к самому близкому человеку. Лишь тогда он может увидеть его болевые точки.

7. Шут помнит, что у шутства есть два врага: импровизатор, который не является исследователем, и исследователь, который не способен к импровизации.

8. Шут всегда совершенно спокоен, на худой конец – внешне.

9. Шут не произносит без нужды ни слова. Он понимает, что каждое необдуманное слово для него все равно что для борца неловкое движение он и опомниться не успеет, как его швырнут на землю неожиданным приемом.

10. Шут умеет терпеть поражение.

Ведь знает шут, наученный судьбой:

Приносит радость выигранный бой,

Но даже поражение порой

Нельзя считать проигранной игрой.

11. Шут хранит свою Тайну, тайну шута. Шут, про которого все знают, что он – шут. Не Шут, а жалкий паяц, «из тех, кто оборачивается».

12. Шут не приручает никого и себя не дает приручить. Маленький Принц не вернулся на свою планету, а покончил жизнь самоубийством, когда понял, что не может жить ни с розой без лиса, ни с Лисом без розы. «Зорко лишь одинокое сердце».

13. Шут всегда помнит, что самый опасный его противник – он сам.

Вот такая система была у Шута” [3:51-53].

Обсуждение системы вызывает бурные эмоции, есть сторонники и противники системы. После прочтения студенты строят гипотезы, что может разрушить эту “мировоззренческую позицию”. Они предполагают, что Шут откажется от системы, станет другим, если встретит сильную личность Учителя или полюбит кого-то сильнее себя, или сама школа жизни раскроет ему несовершенство его системы. Для проверки своих гипотез студентам предлагается прочитать повесть дома полностью.

За время чтения накопились яркие и сложные читательские впечатления, которые помогут перейти к этапу социализации, совместному творчеству. Каждая группа получает предисловие С. Волкова к книге К. Хайтани “Взгляд кролика” [9] и задание написать свое предисловие к той книге, которую они рекомендуют обязательно прочитать будущему учителю, чтобы сформировать свое представление о профессии и современных подростках. Затем каждая группа афиширует с помощью выразительного чтения текст своего предисловия. После прочтения студенты обмениваются написанными предисловиями к книгам. Студенты выбрали повесть В. Железникова “Чучело”, фильм “Ключ без права передачи”, книгу А. Гавальды “35 кило надежды”, повесть Е. Мурашовой “Класс коррекции”, повести А. Лиханова “Благие намерения” и “Никто”, книгу Д. Пеннака “Школьные страдания”, сборник эссе И. Кабыш “Переходный возраст”, повесть Э.-Э.Шмитта “Оскар и Розовая Дама”, роман Дж. Сэлинджера “Над пропастью во ржи”, повесть А. Жвалевского и Е. Пастернак “Время всегда хорошее”. Вот один из вариантов предисловий:

#### “Предисловие к книге В. Железникова “Чучело”.

Может быть, некоторым из вас, как и мне, довелось пережить первую встречу с новым коллективом, будь то школьный класс, рабочий коллектив, университетская аудитория. Каждый вспомнит, как билось сердце, тряслись руки, ноги отказывались идти, пересыхало во рту. Как вы боялись, что вас не примут и не поймут... В очередной раз, перечитывая повесть “Чучело”, я задумываюсь над тем, как сильна духом героиня, как она способна справиться с проблемами, возникающими перед ней, побороть неодобрительные взгляды, насмешки, равнодушие, непонимание...

Эта книга – спасательный круг для детей, вошедших в новый коллектив, она поможет измениться равнодушным одноклассникам, непонимающим учителям и неслышащим родителям”.

После построения перспектив чтения мы снова возвращаемся к портретам современных школьников, и каждый обобщает свои наблюдения в синквейне. Приведем несколько примеров:

#### Школьник

Смелый, свободный,

Отстаивает свое достоинство, имеет свое мнение, умеет задавать трудные вопросы

Каждый ученик – это целый мир

#### Философ

#### Подросток

творческий, интересный

умеет мечтать, ищет правду и справедливость, умеет дружить

в каждом ребенке скрыт талант

#### человек

#### Школьник

Открытый, самостоятельный

Читает, думает, спорит

Школа не мешает его образованию

«герой своего времени»

#### Завершается мастерская панельной рефлексией по группам.

Группа 1. Что было открытием для каждого из вас?

Группа 2. Почему легко критиковать школу, но так трудно что-то в ней изменить?

Группа 3. Что высветило «проникающее внимание» в современном подростке?

Группа 4. Какие книги полезно прочитать после мастерской?

Группа 5. Какие стратегии работы с текстом можно использовать в мастерской и зачем [7]?

#### Методический комментарий

Содержание этой мастерской многомерно, его можно обогащать новыми текстами, с учетом критериев отбора: каждое произведение имеет дискуссионный потенциал, вызывает желание обсудить прочитанное, углубляет понимание задачи – включение «проникающего внимания» к внутреннему миру литературного героя, к его душевному состоянию. В этой

мастерской реализуется мысль Александра Блока о том, что *интеллигентному человеку достаточно библиотеки в 100 книг. Но...эти 100 книг нужно отбирать всю жизнь...*

Прочитанные художественные произведения становятся лично значимыми для студентов благодаря их эстетическому влиянию на читателя и ситуации *сравнения своего школьного опыта с жизнью литературных героев*. В мастерской происходит не только «труд и творчество» читателя, но и формирование педагогического опыта, имитация решений и жизненных выборов. Мастерская проходит динамично, в смене творческих способов работы: рисование, чтение, сочинение, сравнение, выступление, обсуждение, социализация, афиширование, рефлексия – принимает участие каждый, но по-разному проявляет свою инициативу. Углубляющее чтение и понимание “других детей в новом времени” [6] проникает в сферу переживаний, вызывает эмоции и становится интересным как для студентов, так и для преподавателя, ведущего мастерскую.

Анализ итоговых рефлексивных отзывов участников мастерской показал, что понятия ими смыслы они описали в трех аспектах:

1. **Открытие новых текстов, перспектив, людей:** “я открыла новые тексты, которые захотелось прочитать, размышляла о роли педагога в становлении ребенка, мой «чемодан воспоминаний» дал мне внутренние силы; познакомилась с новыми книгами, приемами работы с детьми и учителями; оглянулась и увидела себя в разные моменты жизни и поняла, то ли я делаю; смогла поделиться с другими своими мыслями о вечном; оказалось, что интересных людей в мире много, их просто нужно увидеть и услышать; открыла внутренне зрение, способность вглядываться в чужую душевную жизнь; каждый день нам может подарить новые открытия и встречи с учениками, авторами и книгами; встретила с людьми, книгами, мыслями, которые мне нужны”.

2. **Осознание внутреннего движения, познания себя как источника педагогического знания о жизни и ее перспективах:** “нужно постоянно развиваться, и в этом счастье; нужно не останавливаться в выращивании себя, кругом столько интересного; посмотреть на себя другими глазами, сделать важное открытие своих возможностей; найти в себе силы изменить обстоятельства, результатом чего будет масштаб счастья; обрести опору, шагнуть дальше; начать по-другому, включить проникающее внимание, попасть в “поток”; никогда не останавливаться в поиске ответов на вопросы “почему?” и сохранить в себе память детства; не останавливаться, читать, вытаскивать из себя то детское, что, оказывается, сохранилось”.

3. **Возможность посмотреть на свои воспоминания детства с высоты сегодняшнего дня,** его мудрости и содержания: “детство стоит вспоминать как можно чаще, вспоминать и быть счастливым; погружение в детство – это возвращение к себе, подлинному, это путь к пониманию “потока”; способность вернуться в детство – это путь к пониманию детей нового времени; вспомнить самое лучшее из детства и сохранить это в жизни; лучше понимать ребенка, ценить время детства”.

Студенты говорили о том, что мастерская помогла “увидеть в ребенке индивидуальность, отзываться на детские вопросы и интересы современного ребенка, чтобы быть умным и совестливым учителем; стать ближе к детям, дорасти до них”. Итогом мастерской явился не только новый опыт творческого сотрудничества, приемы и стратегии работы с текстами и своими детскими воспоминаниями, но и перспективы чтения и понимания своего призвания. После мастерской возникло ощущение, которое точно описал Дмитрий Леонтьев в предисловии к книге М. Чиксентмихайи “Поток”: **“Переживание потока – это состояние полного слияния со своим делом, поглощения им, когда не ощущаешь времени, самого себя, когда вместо усталости возникает постоянный прилив энергии”** [10:11]

Я всматриваюсь в молодые лица студентов, вижу их доверие друг к другу, искреннее стремление к формированию своей позиции, к выражению мысли, отношения, понимания и верю поэту: “Хорошие выросли дети!” Да, другие, смелые, раскованные, верящие в свои силы, “дети цифровой эры”, но творческие, открытые новому, самостоятельные.

1. Аромштам М.С. Когда отдыхают ангелы / М. С. Аромштам. – М.: Самокат, 2010.
2. Воздух детства и отчего дома. – М.: Молодая гвардия, 1987.
3. Вяземский Ю.П. Шут / Ю. П. Вяземский. – М.: Астрель: АСТ, 2010.

4. Гончарова М.Б. : “...щият и каникулов” / М. Б. Гончарова // Моя веселая Англия. М.: Эксмо, 2011. С. 293-300.

5. Лукутин А. Что такое Родина. Блог на всероссийском портале Педсовет.org

6. Палфри Д., Гассер У. Дети цифровой эры / Д. Палфри, У. Гассер. – М.: Эксмо, 2011.

7. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения и понимания текста / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичев. – М., Пенза: МГПИ:ПГПУ, 2011.

8. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн. – СПб.: СПбГУП, 2011.

9. Хайтани К. Взгляд кролика / К. Хайтани. – М.: Самокат, 2011.

10. Чиксентмихайи М. Поток / М. Чиксентмихайи. – М.: Смысл, 2011.

*The article deals with the analysis of student characteristics portrait of a teenager in modern literature. In the workshop is not only «work and creativity» reader, but also the formation of teaching experience. During teacher workshops used different forms creativity work: drawing, reading, comparison, presentation, discussion, reflection.*

*Key words: educational workshops, art, literature.*

УДК 371.3

ББК 74. 268. 3 (4 Укр)

Ольга Горецька

## ВИХОВНІ АСПЕКТИ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ ВОЛОДИМИРИ ЖУКОВЕЦЬКОЇ

*Стаття присвячена розкриттю життєвого і творчого шляху відомої на початку ХХ століття в Західній Україні письменниці Володимирі Жуковецької (Вільшанецької); аналізові виховного потенціалу її літературних творів, вивченню та критичному переосмисленню провідних ідей виховання дітей та молоді в українських школах зазначеного періоду.*

**Ключові слова:** літературні твори В. Жуковецької, морально-релігійне, трудове, патріотичне виховання.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі українського державотворення та вдосконалення національної системи освіти одним із найактуальніших завдань школи є виховання свідомих громадян України, духовно багатих, наділених почуттям гордості за свою країну, високими моральними якостями.

Відповідно до виховної стратегії, затвердженої в таких державних законодавчих документах, як Закон України “Про освіту”, Указ Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”, Концепція національного виховання, Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, виховання молоді слід здійснювати на основі синтезу національних і загальнолюдських цінностей, забезпечуючи становлення громадянина-патріота України як духовно багаті особистості.

Одним із важливих чинників моральності та духовності дітей і молоді завжди була художня література, пронизана ідеями патріотизму, гуманізму, демократизму, гармонії у родинних стосунках. Означені ідеї набули вагомого звучання у літературному доробку жінок-педагогіків, які працювали і творили на західноукраїнських землях у першій третині ХХ століття.

Наше дослідження присвячене літературним творам педагога, письменниці, громадського діяча Володимирі Жуковецької. Маленькі герої оповідань, казок, повістей авторки переконливо засвідчують своїми вчинками здатність до самопожертви, милосердя, справжньої дружби, співчуття, відстоювання своєї віри, наполегливості в оволодінні знаннями, дотриманні народних традицій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Українська школа повинна увібрати в себе кращі загальнолюдські ідеали й традиції, здобутки вітчизняної та світової педагогічної думки. Найбільшої актуальності за сучасних умов, на нашу думку, набула потреба національного виховання, що передбачає визнання таких національних вартостей, як прагнення до

державності і соборності, почуття національної гідності, патріотизм і готовність до самопожертви у боротьбі за Батьківщину, історична пам'ять, повага до державних та національних символів, любов до рідної культури, мови, національних традицій.

З цієї точки зору складними й водночас важливими для розбудови сучасної національної школи в Україні бачаться процеси, які відбувалися в історії західноукраїнської школи в першій третині ХХ століття. Цей період позначений не лише боротьбою за існування національної школи на західноукраїнських землях, а й пошуками шляхів оновлення змісту освіти, а отже, нових методів, форм і засобів навчання та виховання.

За останні роки з'явилася значна кількість праць із проблем історії шкільництва Галичини (О. Вишневський, Б. Ступарик, М. Барна, Г. Білавич, Д. Герцюк, Т. Завгородня, І. Курляк, Б. Савчук та ін.), Буковини (Л. Кобилянська, О. Пенішкевич та ін.), Закарпаття (В. Гомонай, М. Кляп, В. Росул та ін.), Волині (Л. Козоріз, В. Омельчук, Н. Рудницька та ін.).

Однак дослідження потребують літературні твори жінок-учителів Західної України як джерело прогресивних ідей національної освіти і виховання, які не втратили актуальності й сьогодні. Їх погляди доповнили вітчизняну педагогічну думку, збагатили національно-культурну спадщину українського народу, тому їх широке висвітлення, творче використання, конструктивне переосмислення забезпечать дотримання цих ідей наступними поколіннями.

**Метою статті** є всебічний аналіз представлених в літературній творчості Володимири Жуковецької ідей національно-патріотичного, морально-релігійного, громадянського, трудового виховання дітей і молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Володимира Жуковецька – відома в першій половині ХХ століття коломиїська дитяча письменниця, педагог і громадська діячка. Слід сказати, що відомостей про життя і діяльність письменниці дуже мало.

Загальні скупі біографічні дані про письменницю поміщені в: “Українській загальній енциклопедії” за 1934 рік, “Українській літературній енциклопедії”, “Енциклопедії українознавства”, у книзі О. Лугового “Визначне жіноцтво України: Історичні життєписи”, О. Дея “Словник українських псевдонімів та криптонімів (XVI-XX ст.)”, В. Полека “Біографічний словник Прикарпаття”.

Літературознавчий аналіз творчості Володимири Жуковецької здійснила Л. Табачин у контексті вивчення особливості жанрово-стильових форм вираження в малій прозі письменниць Західної України 20-30 років ХХ століття.

У фундаментальній науковій праці З. Нагачевської “Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина ХІХ ст. – 1939 р.)” досліджено педагогічні ідеї В. Жуковецької.

Зображення суспільного життя в Галичині на початку ХХ століття, характеристику світогляду Володимири Вільшанецької (псевдонім письменниці) знаходимо у рецензії Ф. Якубовського на повість “Іскаріот”.

С. Кухта, автор передмови до надрукованої в 1994 році у київському видавництві “Веселка” книжки “Служи Україні”, вперше публікує точну дату народження письменниці (йому вдалося знайти в архіві метричну книжку із записом про хрещення Володимири Жуковецької).

Отже, Володимира Жуковецька народилася 5 травня 1871 року в селі Вільшаниця (звідси і псевдонім Вільшанецька) на Львівщині (сьогодні – Золочівський район). Росла дівчинка серед квітучої природи, її уяву збуджували народні пісні, казки, яких багато знала і вміла розповідати її мама Павлина. Закінчила учительську семінарію, Львівський університет. У 1900-1914 роках учительювала в Коломиї. Брала активну участь в жіночому русі та громадському житті. Під час першої світової війни змушена була на кілька років виїжджати до Відня в еміграцію. Там вона записалася до українського “Допомогового товариства пань”, доглядала поранених у госпіталях. Померла Володимира Жуковецька 1940 року у м. Коломиї.

Першою публікацією був вірш “Я тебе люблю” в журналі “Світ” за 1906 рік. Галицький композитор Денис Січинський поклав його на музику. ” у 1910 році видрукував повість з учительського життя “Іскаріот”, яка у 1927 році вийшла окремою книжкою у видавництві ”.

В. Жуковецька пише не тільки повісті та оповідання про школу, але й педагогічні статті “Будуча жіноча школа виділова” (1912 р.), “Виховання і наука дитини” (1930 р.), оскільки

проблеми освіти й виховання українських дітей постійно хвилювала письменницю: після закінчення Львівського університету вона понад двадцять років вчителювала в Коломиї.

У Коломиї вона почала писати вірші, дитячі казки, твори з життя вчительства та інтелігенції Вони друкувалися в дитячому журналі “Веселка”, “Дзвінок”, тижневику “Неділя”, “Літературно-науковому віснику”, що виходили у Львові.

В. Жуковецька – автор повістей “Іскаріот”, поезій у прозі “Імпресії”, дитячих п’єс “Мати” (1920) і “Циган” (1935). У 1932 році львівське видавництво ” випустило її збірку “Оповідання для найменших”.

Творами Володимири Жуковецької у 20-30-х роках зачитувалися і діти, і дорослі, хоча зараз її ім’я майже нікому не відоме. На думку Л. Табачин, основною причиною незаслуженого перебування талановитої письменниці у забутті були її державницькі позиції, неприкритий національний патріотизм, що суперечило політиці як польської, так і радянської влади.

У багатьох творах письменниця піднімає тему антигуманної суті війни. Зокрема зі сторінок часопису “Веселка” вийшли невеликою книжкою шість оповідань під назвою “Війна”. Це твори про життя галицьких дітей під час першої світової війни, про українських Січових Стрільців, які боролися за незалежну Українську державу, про трагедію українців, які змушені були воювати за інтереси чужих держав.

Водночас В. Жуковецька акцентує увагу читача на патріотизмі маленьких героїв, їх любові до рідної України.

Наприклад, в оповіданні “Стрільчик” зображено десятилітнього хлопчика, що прийшов до стрілецького старшини у селянську хату під Києвом із проханням прийняти його до українських Січових Стрільців, бо він хоче допомагати у боротьбі з ворогами. “Старшина зі здивуванням відчиняє широко очі, відтак сідає тяжко на кріслі. І думає. Думає, що хоч і пропав Київ, пропала держава, та не пропаде народ, коли має таких дітей” [2, с. 23].

В оповіданні “Війна” письменниця розповідає про страшні часи, коли батька героїні забрали до війська. Дівчинка була дуже здивована, коли на запитання, чи пішов тато битися за Україну, почула: за Австрію. Діти щиро взялися допомогти Січовим Стрільцям, що робили військові вправи за селом, готуючись іти захищати Україну: кожного дня приносили хлопцям глечики криничної води. “Бо наші сили були ще невеличкі, і ми, хоч щиро хотіли, нічим не могли більше прислужитися нашій Батьківщині” [2, с. 18].

Великим горем став для Марійки, героїні однойменного оповідання, від’їзд на війну її старшого брата. На прощання він попросив дівчинку, щоб і вона служила Україні. Через декілька років Марійка почала працювати у госпіталі. “Доглядала недужих і оплакувала померлих. Неграмотних вчила читати. Невірних – молотися. Безруким писала листи до родини” [2, с. 20]. Таким чином виконала прохання брата.

Справжній подвиг здійснив десятилітній герой оповідання “Андрушко”. У 1914 році, коли почалася війна, у село, де жив хлопчик, прийшли Січові Стрільці. Вони допомагали селянам, а бідних і годували. В одному з боїв, коли наступало вороже військо, Андрушко, маючи акторський талант, прикинувся глухонімим і не видав ворожому воякові, куди поїхали стрільці. Коли ж згодом стрільці захопили цього вояка в полон, “треба було бачити, які він зробив очі, коли побачив, що я розмовляю з хлопцями” [3, с. 6].

Перечитуючи казки, оповідання, повісті письменниці, пересвідчуємося в тому, що в цей історичний період в пошані були такі родинні цінності, як спільність духовних інтересів батьків і дітей, гармонія стосунків поколінь, піклування про батьків і старших у сім’ї, сімейна злагода.

Так, в оповіданні “Народна проща” молодий священник долучає свої дітей Славка і Марійку до культурних і релігійних цінностей. У неділю він розбудив діток раненько, вони швиденько вмилися, одяглися, поснідали і вирушили до Підлісся. Вийшовши на високу гору чистою білою стежкою, бо вся гора була з білого каменю, побачили високий хрест, поставлений на честь Маркіяна Шашкевича, що перший в Західній Україні почав писати книжки українською мовою. Тут братик і сестричка побачили багато дорослих людей, що сходилися звідусіль, а також пластунів. “Почалася служба Божа. Діти слухали її уважно та з великим захопленням. Хор співав дуже гарно. Люди хрестилися, клонили голови і клякали. Були також промови” [2, с. 28].

Коли у родині занедужала мама (оповідання “Добрі діти”), “на цілу хату наляг сум і тривога” [2, с. 31]. Ще більше стривожилися діти, коли прийшов лікар, “бо лікар – то недуга, а недуга – то смерть” [2, с. 31]. Але виявилось, що причиною недуги була перевтома, оскільки мамі доводилося обходити велику родину. Відтоді діти почали допомагати матері. “Кожне з них мало свій обов’язок до сповнення. Одно вийшло по булки, друге наставляло примус, а третє приновило молочко. Чотирилітня Галя, що ще нікуди сама не виходила, сідала в кутику і чистила мамині черевики” [2, с.35]. Виконували діти всю хатню роботу в злагоді. При цьому було багато сміху та веселощів. Мама швидко почала одужувати і більше вже не хворіла.

Про те, як праця може стати ліками від нудьги, довідуємося ще з одного оповідання В. Жуковецької, в якому йдеться про малу Аню, яка страшенно нудилася і не могла знайти собі заняття, тому робила збитки і сердила всіх. На допомогу дитині прийшла бабуся. Вона почала вчити Аню шити. “Від того часу Аня не докучала вже нікому. Зараз після сніданку брала малий стільчик і сідала собі на нім біля ніг бабуні. Бабуня оповідала різні гарні речі, а Аня тим часом шила й слухала. Через зиму пошила для ляльки білизну та суконки, зарубила навіть хісточку до носа для себе” [2, с. 39].

Аня, вже подорослішавши, не розлучалася з голкою. Бабуся запросила кравчиню для навчання дівчини. “З малої Ані виросла згодом велика панночка. Однак і тоді не покидала вона голки. Голка була все її найліпшою товаришкою” [2, с. 41].

Символом незнищенності народних традицій став Дідух (“Дідух і Ялинка”). Пишно вдягнута у блискучі прикраси Ялинка для Дідуха, який непомітно стояв на Свят-вечір у кутку, є чужинкою, що прийшла з далекої Німеччини. “Наш край багатий збіжжям. Через те й мене шанують, що з мене їдять хліб, та тому приносять мене до хати. Це є наш український, стародавній звичай” [2, с. 12]. Почувши таку розмову Дідуха і Ялинки, діти вже менше раділи з пишної Ялинки. А наступного року на Різдво на столі, накритому гуцульським килимком, стояв Дідух, прикрашений квітами, витинанками і срібними та золотистими нитками.

Герої оповідань В. Жуковецької виявляють також велике бажання вчитися. Наприклад, малий гуцульський хлопчик (“Гуцулик”), долаючи далекий шлях, спокуси поговорити з сорокою, погратися із зайчиком, страх перед грізним ведмедем, йде до школи, бо хоче стати вченим.

Гармонійними є стосунки всього живого у творах письменниці. Маленька дівчинка (оповідання “Яблунька”) із захопленням спостерігає за яблунькою під вікном. Для неї велика радість бачити, як цвіте деревце, як квіти перетворюються в яблучка. Це наводить дитину на роздуми, що хтось невідомий посадив колись деревце для втіхи людям. Дівчинка твердо вирішила, що також продовжить цю традицію: збере зернятка, посіє їх. “З тих зернятків виростуть дички. Ці дички я зацеплю прутиками з моєї яблуньки. І доглядатиму їх старанно. Щоднини піділлю, тинчик навкруги них виплету. Чого не знатиму, у тім пораджуся з татком (бо мій татко – сільський учитель, він це знає). І з вдячності, що хтось виховав для мене яблуньку, я виховаю їх для того, хто після мене буде тут жити” [2, с. 35].

Зворушлива і цікава історія стосунків дітей з улюбленим песиком Кручиком (“Кручик”). Назвали тваринку так, бо він радісно крутив хвостиком, коли біг назустріч, а також декілька разів обкручувався на місці перед тим, як лягти спати. Кручик був членом родини. Він допомагав Лесі перебороти її впертість: тягнув щосили дівчинку за платтячко, щоб вона пішла перепросити маму, яка сердилася на нечемну дочку; захищав Вірку (напав на служницю, бо подумав, що вона взяла тріпачку, щоб вдарити дівчинку).

Песик був учасником всіх ігор дітей. Він сміявся разом з ними. “Голову перекирлював набік, вищирю вав зуби і примружував очі. Він найбільше сміявся очима” [2, с. 43]. По-різному повадився Кручик, зустрічаючи дітей зі школи: коли приходив Мирось, скакав з радості і весело гавкав; з Дарцею повадився інакше: підскакував “лише раз, лизав її руку і йшов поважно біля неї. На всіх людей гавкав вже здалеку, щоби його панночці не зробили якого лиха” [2, с. 45]. Якщо діти сумували, сумував і песик. Якщо дитина плакала, клав на неї свою лапу, торкав мордочкою, а в очах його були сльози.

Крім того, Кручик охороняв родину від небезпеки, винищував тарганів, щурів, бо нічого чужого не повинно було бути.

Діти також дуже любили песика, ділилися з ним ласощами, повадилися з ним, як з добрим товаришем. А коли сусідський хлопчик Ромчик вдарив Кручика, то діти ніколи більше не запрошували його погратися. Мама підтримала дітей, назвавши Ромчика “недобрим хлопчищем”.

На нашу думку, літературні твори В. Жуковецької незаслужено забуті і не знаходять свого застосування у шкільних підручниках. На їх основі можна побудувати систему розвитку зв’язного мовлення дітей молодшого шкільного віку, збагатити знаннями історії рідного краю, складених протягом віків народних звичаїв.

Таким чином, літературні твори Володимири Жуковецької багаті на яскраві, переконливі образи дітей, наділених такими рисами, як любов до батьків, повага до людей похилого віку, здатність до щирих і відкритих стосунків. Письменниця надавала великого значення психології дитини, “вміла говорити з маленькими читачами про найсерйозніші й найскладніші речі просто й дохідливо, без зайвого моралізування. Вона виховувала майбутніх патріотів, вчила поважати народні традиції, любити й піклуватися про своїх батьків” [2, с. 4]. Адже серед усіх національних цінностей сьогодні на особливу увагу заслуговують, за визначенням О. Вишневецького, відродження національної пам’яті та національної гідності. Безумовно, до тих чинників, які відновлюють історичну пам’ять українського народу, ми можемо віднести твори талановитої західноукраїнської письменниці Володимири Жуковецької.

1. Грицай О. [Рецензія на книгу: Жуковецька Володимира. Імпресії 1914] // Ілюстрована Україна. – 1914. – № 3.
2. Жуковецька Володимира. Служи Україні! / Оповідання та казки / Упорядкування та передмова Степана Кухти / Художник Івета Ключковська. – К: Веселка, 1994.
3. Жуковецька В. Андрушко // Свобода: Український щоденник. – 1939. – 20 листопада. – С. 6.
4. Медведик П. К. Жуковецька Володимира // Українська літературна енциклопедія. – Т. 2. – К., 1990. – С. 212.
5. Нагачевська З.І. Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. – 1939 р.): Монографія. – Івано-Франківськ: Видавець Третяк І.Я., 2007. – 764 с.
6. Франко Іван. До Володимири Жуковецької / Іван Франко. // Франко І. Зібрання творів. – Т. 50. – К., 1986.
7. Якубовський Ф. Розклад норм міщанського життя / Ф. Якубовський // Вільшанецька В. Іскаріот. – К., 1927.

*This article devoted to the disclosure of the life and career of Volodymyra Zhukovetska (Vilshanetska) - well-known in the early twentieth century in Western Ukraine writer; analysis of the educational potential of literary works, study and critical reflection leading ideas of education of kids and youth in Ukrainian schools of that period.*

**Key words:** literary works of V. Zhukovetska, moral, religious, labor, patriotic education.

УДК 373.2.016:821.161.2.09

ББК 74.102

Інна Козак

## РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНЯТ ЯК ПЕРЕДУМОВИ ЇХ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розкрито вікові особливості розвитку емоційної сфери дошкільнят, обґрунтовано роль емоційно-ціннісної домінанти у сприйманні художнього образу мистецьких творів, запропоновано окремі види вправ на формування умінь помічати емоційні прояви, “заряджатися” емоційною атмосферою твору, передавати емоції у власній художньо-мовленнєвій діяльності.*

**Ключові слова:** художньо-мовленнєва діяльність, художній образ твору, закон спільного емоційного знака, технологія „Ти-висловлювання”.

Потужним джерелом мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку виступає їх художньо-мовленнєва діяльність як спеціально організований вид практично-духовної



діяльності, пов'язаний зі сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів, їх власною словесною творчістю під впливом художніх вражень. Підкреслимо виняткову важливість синкретичного характеру цього виду діяльності у мовленнєвому розвитку дошкільників. Так, художньо-мовленнєва діяльність дітей може проявлятися у театральномовленнєвій, образотворчо-, музично-, літературномовленнєвій діяльності і супроводжується образним мовленням малят. Таке комплексне використання творів зі специфічними засобами виразності дає можливість досягнути і зіставити різні художні мови. А це створює основу для активізації уяви, асоціативного мислення, збагачення чуттєвої сфери сприйняття мистецтв та розвитку мовлення дошкільників.

Проблема організації художньо-мовленнєвої діяльності дошкільнят досліджувалася у працях Л.Артемової, А.Богуш, Н.Ветлугіної, Л.Венгер, Н.Гавриш, Т.Дронової, О.Дяченко, В.Єзікеєвої, Т.Казакової, Н.Михайличенко, Л.Панкратової, Н.Сакуліної, Ф.Сохіна, Л.Стрелкової, Л.Таллер, Б.Теплова, О.Ушакової, С.Чемортан, Р.Чумичової тощо. **Мета нашої статті** полягає у виявленні вікових особливостей розвитку емоційної сфери дошкільнят та шляхів усвідомленої та творчої інтерпретації власних емоційних переживань на усіх етапах художньо-мовленнєвої діяльності майбутніх першокласників: у процесі сприймання художніх образів, під час виконавчої мовленнєвої діяльності, у їх творчій активності.

У художньо-мовленнєвій діяльності дитини присутній художній образ залежно від виду мистецтва. Саме на сприймання, розуміння і відтворення художнього образу у різних видах продуктивно-естетичної діяльності дошкільнят і спрямована художньо-мовленнєва діяльність за своєю суттю. Художній образ, володіючи узагальнювальною функцією, виражає специфічними виражальними засобами певний ідейно-емоційний зміст. Дійсно, “художник зображає явища зовнішнього світу так і для того, щоб висловити свою ідею, переживання, художній задум” [3, с. 51]. Добір засобів виразності художнього твору також обумовлюється їх доцільністю для створення необхідної емоційної атмосфери, для найбільш повного вираження художнього задуму, почуттів митця. Отже, об'єктивно характеризуючи художній образ, що присутній у кожному виді мистецтва, виділимо його емоційно-ціннісну домінанту.

Однак і в процесі сприймання художніх творів особливої значущості набувають різноманітні емоційні реакції. Дійсно, сприймаючи художні образи у різних видах мистецтв, дитина “проживає” ті події і факти, які виникають у її уяві під дією цього образу. І “проживання” це носить індивідуальний характер. Звучання музики, кольорова гамма на полотні живопису, гра акторів пробуджують яскраві афективні спалахи та ледь вловимі настрої дитини, актуалізує суб'єктивні переживання. Відсутність таких реакцій породжує так звану “ціннісну оману” [4, с. 109], тобто нездатність досягнути художню цінність твору, особистісно захопитись нею.

Автори психолого-педагогічних та мистецтвознавчих праць виділяють окремі ступені досягнення художньої образності: емоційно-естетичний відгук, оцінка засобів виразності, асоціативна активність, роздуми, естетична насолода, розкриття змісту, форми тощо [4, с. 108]. Узагальнення цих ступенів дає підстави підкреслити органічну єдність емоційних реакцій з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості.

Отже, розвиток емоційно-почуттєвої сфери особистості, здатності до естетичного переживання мистецтва є центральним компонентом культури художнього сприймання. Додамо, що й у сприйманні художнього образу, й у його створенні важлива роль належить емоційній складовій. Так, Б.М. Теплов зауважує, що „у мистецтві людина шляхом емоційних переживань пізнає світ, оскільки само мистецтво є емоційним пізнанням” [4, с. 109].

Розглянемо вікові особливості розвитку емоційної сфери дошкільнят та її вплив на становлення художньо-мовленнєвої діяльності майбутніх першокласників.

Діти дошкільного віку, як вказує В.С. Мухіна, знаходяться „в полоні” емоцій [2, с. 32]. Почуття у цьому віці домінують над усіма сторонами життя, надаючи їм свою виразність. Почуття дітей часто замінують одне одного, швидко виникають і так само швидко тануть.

Одним із найважливіших досягнень другої половини дошкільного віку є відкриття та осмислення дитиною свої власних переживань. Дитина цього віку здатна спілкуватися з дорослими не лише з приводу зовнішніх подій та явищ, а й з приводу свого власного стану та переживання, що є предметом внутрішньої діяльності дитини. На це вказували Д.Б. Ельконін та

Л.І. Божович, які писали, що „дитина в дошкільному віці проходить шлях від “я сам” до відкриття свого внутрішнього життя..., до диференціації внутрішньої діяльності та внутрішніх переживань від зовнішньої діяльності та зовнішніх відношень” [2, с. 16]. Такий процес особистісного самоусвідомлення дитини є важливим засобом глибокого сприймання мистецьких творів, розуміння ідейно-емоційного змісту художніх образів, є джерелом власної творчої активності у образотворчій, театральній, літературній та музичній діяльності. Однак відкриття, осмислення та вербалізація дитиною старшого дошкільного віку своїх власних переживань потребує підтримки та педагогічного керівництва. Так, А.В. Запорожець неодноразово підкреслював, що емоції дитини розвиваються у діяльності та залежать від змісту та структури діяльності [2, с. 33].

Поряд з усвідомленістю можна відзначити й іншу спрямованість у розвитку емоцій дошкільнят – вони набувають більшої глибини, з'являються вищі почуття: співчуття, співпереживання. У своїх дослідженнях В.С. Мухіна відзначає, що співчуття – одне з найважливіших почуттів, які переживають дошкільники. Співчувати – значить розуміти думки і почуття іншої людини, переживати те, що переживає вона. На думку А.М.Виноградової, емоційна чутливість дитини великою мірою визначає уміння співпереживати. Співчуття як одна з форм ідентифікації (ототожнення) дитини з іншими переноситься на персонажів художніх творів – казок, оповідань. Дитина дошкільного віку здатна ідентифікуватися з улюбленими персонажами, співпереживати їм, і почуття при цьому щирі та сильні [2, с. 34]. Ці особливості емоційного розвитку дитини лежать в основі виконавчої частини художньо-мовленнєвої діяльності: у процесі гри-драматизації, ілюстрування епізодів твору, у музично-дидактичній грі тощо.

Одним із важливих компонентів художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників є їх власна творча активність у будь-якому виді художньої діяльності. А розвиток творчих здібностей малят обумовлюється становленням їх емоційної сфери в цілому. Як вказував Л.С. Виготський, творча уява тісно пов'язана з емоціями. Ще у минулому столітті французький психолог Т.Рибо визначив, що всі форми творчої уяви зосереджують у собі сильні емоційні переживання [2, с. 26]. Л.С.Виготський сформулював “закон спільного емоційного знака”, сутність якого висловив словами: “будь-яке почуття, будь-яка емоція прагне зосередитись у образи, відповідні цьому почуттю” [4, с. 26]. Емоція ніби збирає враження, думки, образи, співзвучні настрою людини. Таким чином, багате емоційне життя стимулює розвиток уяви.

Другий закон, виведений Л.С. Виготським, отримав назву “закон емоційної реальності”. Згідно з цим законом будь-яка побудова фантазії впливає на наші почуття, формує їх. І навіть якщо фантастичні образи самі по собі не відповідають дійсності, то все ж викликані ним почуття є дійсні, реальні, хвилюючі. Обидва ці закони у практиці розвитку творчих здібностей дітей у художньо-мовленнєвій діяльності застосовуються синкретично: використовуючи багатство емоційних станів дитини розвивають їх творчу уяву. З іншого боку, цілеспрямовано розвиваючи фантазію дошкільнят, формують їх емоційну культуру.

Таким чином, ми прослідкували необхідність та доцільність включення емоцій та почуттів дітей дошкільного віку на всіх етапах художньо-мовленнєвої діяльності: у процесі сприймання художніх образів, під час виконавчої мовленнєвої діяльності, у їх творчій активності. Така діяльність може ґрунтуватися на певних ознаках спрямованості розвитку емоційної сфери дошкільнят: усвідомленості, стійкості, глибини; розвитку вищих почуттів: співчуття та співпереживання тощо.

Виходячи з важливості розвитку емоційної сфери дошкільників та готовності дітей 6-річного віку до усвідомленої та творчої інтерпретації власних емоційних переживань, окреслимо можливі шляхи цієї діяльності: робота над розвитком умінь помічати емоційні прояви, умінь “заряджатися” емоційною атмосферою, умінь передавати емоції у власній художньо-мовленнєвій діяльності.

Формування у дітей умінь помічати власні емоційні прояви необхідно починати, на наш погляд, у щоденному житті із застосуванням технології “Ти-висловлювання”. Відомо, що усвідомлення власних емоційних переживань дитини розвивається у взаємодії з дорослим: вербалізація вихователем емоційних реакцій та станів сприяє їх усвідомленню дитиною. При цьому вирішальну роль в усвідомленні дитиною власних емоційних реакцій відіграє їх

прийняття чи неприйняття дорослим, і, нарешті, підтримка цих емоційних реакцій зі сторони дорослого.

Метод активного слухання, реалізований у мовленнєвій конструкції “Ти-висловлювання” є педагогічно виправданим способом спілкування дорослого і дитини у ситуації емоційного напруження дитини. “Активно слухати дитину, зауважує психолог Ю. Гиппенрейтер, – значить “повертати” їй у бесіді те, що вона вам розповіла і при цьому “дати ім’я” почуттям дитини” [1, с. 63]. Зауважимо, що застосування цієї технології не обмежується лише процесом художньо-мовленнєвої діяльності, а має широке соціальне значення. Прикладом таких висловлювань у щоденному житті є мовленнєві конструкції: “Ти відчуваєш занепокоєння, коли сам залишаєшся в кімнаті”, “Тобі боляче і страшно від зробленого уколу”, “Ти радієш, коли друзі приймають тебе у гру” тощо.

Результативність методу активного слухання зростає за умови дотримання правил: слухати дитину необхідно так, щоб обов’язково бути повернутим до її обличчя; відповіді дорослого мають пропонуватися не в питальній, а в стверджувальній формі; необхідно використовувати лише особовий займенник “ти”; важливо “витримати паузу” й не критикувати, попереджати чи моралізувати. Пауза після кожної репліки дорослого допомагає дитині осмислити власні почуття і відчути підтримку з боку вихователя. У процесі застосування мовленнєвої конструкції «Ти-висловлювання» дитина вчиться усвідомлювати власні емоційні стани, опановує лексику на позначення різноманітних почуттів.

Іншим напрямом у розвитку емоційної сфери малят, що спирається на “закон спільного емоційного знака” (за Л.С. Виготським), є формування умінь “заряджатися” емоційною атмосферою художнього твору. З цією метою дошкільнятам передусім необхідно пояснити, що таке емоційна атмосфера, супроводжуючи опис відповідних емоцій прослуховуванням музичних творів і показом репродукцій картин, фотографій, поєднанням фарб різної емоційної насиченості. Відчувши різницю в емоційних проявах, діти поступово починають звертатися до власного емоційного досвіду, пригадуючи, де і коли вони відчували споріднені почуття.

Після такої підготовчої роботи можна пропонувати дітям активно реалізувати свої емоції, навіяні художнім твором. Наприклад, малятам пропонується на основі музичного фрагменту виконати імпровізований танець, характер якого відповідав би емоційній атмосфері почутого. Іншим прикладом такого завдання є показ характеру певного казкового героя під музичний супровід та із застосуванням лише невербальних засобів виразності: міміки, жестів. Якщо таку роботу пропонувати як літературну загадку, то інші діти мають відгадати цю тварину та назвати її риси – страшна, добра, зла, хитра тощо.

Зауважимо, що умінь “заряджатися” емоційною атмосферою художнього твору спирається на сформоване умінь помічати емоційні прояви у різних видах мистецтв та їх зображувальних засобів. Так, увагу до лінії та кольору, звуку та слова як елементів художньої мови можна формувати у таких завданнях:

- дитина м’яким олівцем, кольоровою крейдою чи тонким пензлем проводить різні лінії: ласкаві, колочі, енергійні, лінкуваті;

- у процесі змішування гуашевих фарб з чорними і білими фарбами обговорювати, як при цьому змінюється їх “характер”. Передбачити, що можна зобразити з допомогою цих фарб – дитяче свято чи знищене війною місто, сонячний весняний день чи зливу, багатиря чи чудовисько;

- вслухатися у звучання слів, близьких за значенням, що передають рух листя у просторі: шелест, лепет, шарудіння, шум. Дібрати серед них ті, що краще передають описану атмосферу: тривогу людини, що вслухається у тишу нічного лісу (шелест), “розмова” листя у проміннях вранішнього сонця (лепет), тихий ледь сумний вечір (шарудіння), перед бурею (шум).

Період “зарядження” дітей заданою емоційною атмосферою дуже важливий, бо саме він сприяє зміщенню мотиву діяльності дитини з мети (отримання визнання) на процес відчуття емоційної виразності художнього твору. Однак пріоритет у цій роботі належить вихователю. Дитина не навчилась ще сама регулювати свій емоційний стан, формувати потрібну емоційну атмосферу.

Саме умінь передавати емоції у власній художньо-мовленнєвій діяльності є результатом попередньої суми зусиль і тією метою, що вирізняє творчий компонент художньо-мовленнєвої

діяльності дитини. Нагадаємо, що продуктивна творча діяльність дітей у ДНЗ виявляється передусім у образотворчо- та літературно-мовленнєвій діяльності, потребує сформованих театральних мовленнєвих умінь. Наведемо приклад творчого завдання на колективне складання казки за опорними предметами.

Доберемо для виконання завдання чотири каштани, різних за розміром та формою. У кожному з них живе маленький гном. За зовнішніми ознаками каштанів діти визначають зовнішність і характер цього гнома. “Цей – товстун і жартівник, а цей – поважний і спокійний. Не спокійний, а ледар, йому навіть лінки буде виповзти із каштана, якщо його розчаклюють... А цей злий і буркотливий, згорбився навіть”. І ось гноми “виходять” із каштанів: кожна дитина обирає собі окрему роль і втілює її у створенні спільної сюжетної лінії, утримуючи неповторний характер кожного гнома у міміці обличчя, пластиці рухів, у інтонації голосу.

Так у дітей формується активна творча позиція, розвиваються навички сюжетоскладання, відшліфовуються виконавські умінь, активно поповнюється словниковий запас. Однак уся ця робота буде виконуватися натхненно, творчо, не формально за умови активного включення емоційної сфери дошкільників. А створення творчої атмосфери на занятті можливе на основі збереження ряду умов: перенесення уваги з результату діяльності на процес, спеціально обладнаний життєвий простір дитини, багатоваріантність, захопливість, казковість формулювання теми і, нарешті, сформований емоційний досвід дитини.

Зробимо зі сказаного висновки. Діти старшого дошкільного віку володіють можливістю усвідомлювати власні емоційні стани, що є передумовою їх художньо-мовленнєвої діяльності у сприйнятті художнього образу твору та у власній виконавській і творчій активності. Ми визначили можливі шляхи цієї діяльності: робота над розвитком умінь помічати емоційні прояви, умінь “заряджатися” емоційною атмосферою, умінь передавати емоції у власній художньо-мовленнєвій діяльності.

Однак сформованим у такий спосіб дитячим емоціям зазвичай бракує розуміння вищого художнього смислу, оскільки для переживання сприйнятого художнього образу значення мають лише життєві ситуації, які супроводжували контакти з мистецтвом. Перспективою подальшої роботи є виявлення шляхів формування “художнього” типу сприйняття, пов’язаного з адекватним розумінням авторської ідеї, здатності до ініціативного творчого спілкування з мистецтвом дітей різних вікових груп.

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер – Издание 3-е, – М.: ЧеРо, 2001. – 240.

2. Ермолаева М.В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников: Учебное пособие / М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2008. – 336 с.

3. Малик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребёнка в семье / А.А.Малик-Пашаев, З.Н.Новлянская. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

4. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

*The article reveals age peculiarities of the emotional sphere of preschool children. The role of emotional values dominant in the perception of the image of art works is substantiated. Some types of exercises for shaping the skills to notice the emotional expression, to get into emotional atmosphere of an art-product and to transfer emotions in the own art and speech activities are offered.*

**Key words:** art and speech activity, artistic image of the product, the common emotional sign law, “you-statement” technology.

**KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH DZIECKA  
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM**

*Життєво важливу роль у процесі формування міжособистісних компетенцій маленької дитини відіграють саме безпосередні виховні середовища – сім'я, а на наступному етапі раннього онтогенезу – мікросвіт соціальних взаємодій у дошкільних та шкільних умовах. Міжособистісна децентрація – це відносини, протилежні до егоцентризму. Вона дозволяє формувати у свідомості структуру “поза-собой” – тобто, діалогічного мислення. Це є однією з умов пізнання інших людей, що тягне за собою вміння пристосуватися до соціальних правил і звичаїв з одночасною можливістю застосування емоційного інтелекту.*

**Ключові слова:** соціальна компетенція, дитина в дошкільному і молодшому шкільному віці.

Dyskurs na temat rozwijania interpersonalnych umiejętności należy rozpocząć od pytania dotyczącego kategorii dziecka i dzieciństwa. Okres dzieciństwa skłania do odkrywania świata oraz własnej tożsamości społecznej i osobowej. Stąd też dzieciństwo jest nie tylko kategorią biologiczną, ale również społeczną. Istnieje bowiem świat dziecięcych przeżyć, doznań, relacji i odczuć, których źródłem jest otaczająca go rzeczywistość kulturowa i środowiskowa.

To właśnie przestrzeń i czas należą do zasadniczych kategorii poznania społecznego w wymiarze teoretyczno-prakseologicznym. Według badaczy nauk społecznych pojęcie *przestrzeni* sprowadza się do aspektu społecznego, czyli układu ciągłych i dynamicznych relacji między przestrzenią a człowiekiem. Wypadkowa tych związków to swoista niekończąca się interakcja [11, s.31].

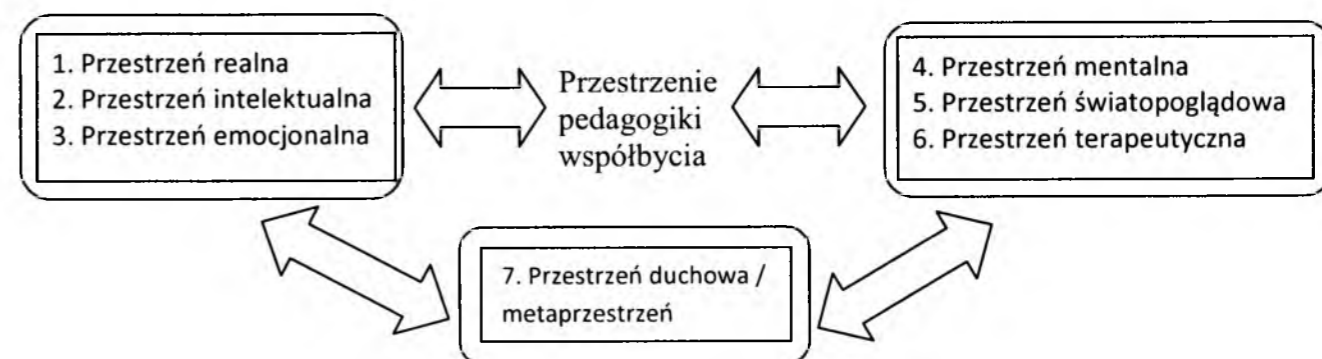
Interesująca wydaje się interpretacja pojęciowa *przestrzeni* autorstwa psychologa K. Lewina, będąca dopełnieniem dla powyższych rozważań. Według niego przestrzeń życiowa człowieka (Lsp) jest zorganizowanym polem psychicznym, w skład którego wchodzi jednostka (P) i otoczenie (E). To suma faktów/funkcja (F), które w określonej sytuacji i momencie determinują zachowanie (B) konkretnej osoby albo grupy. W tej przestrzeni sytuują się zmienne współzależności, które w określonym momencie mogą zdeterminować zachowanie jednostki – przestrzeń życiowa składa się z wielu pól między którymi poruszają się ludzie dzięki siłom przyciągającym lub odpychającym (wzór:  $B = F(Lsp) = F(P, E)$ ) [17, s. 89-90].

Stąd też przestrzeń dzieciństwa można potraktować jako ogół elementów należących do rzeczywistości społecznej i osobowego funkcjonowania dziecka, a ponadto – co z tego punktu widzenia jest istotne – warunkujących jego sytuację życiową. Niemożliwe jest określenie istotności pojawiających się zdarzeń i faktów życiowych bez elementarnych poglądów na temat fenomenu międzyludzkiej więzi. Jak podaje B. Dymara można wyróżnić siedem przestrzeni pedagogiki współbycia, promującej zasadę personalnego dialogu i zintegrowanego rozwoju, tak ważnych w kształtowaniu zdolności do decentracji interpersonalnej. Skuteczną metodą jest w tym zakresie spotykanie się *en face* z innymi ludźmi oraz dynamiczne, naturalne nawiązywanie relacji. W grupie przedszkolnej i klasie szkolnej są one rezultatem pracy zespołowej oraz różnorodnych jednostkowych styczności. Podstawą tego typu kontaktów interpersonalnych stają się odpowiednio zorganizowane warunki do dialogowania personalnego i egzystencjonalnego. Istotne jest także formowanie przestrzeni intelektualnej, w obrębie której stwarzane są okazje do wyrażania własnych opinii, poglądów i alternatywnych rozwiązań. Z drugiej strony przestrzeni emocjonalnej, którą dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wyraża w sposób naturalny, to jest poprzez radość, zachwyty, czy też przerażenie w zetknięciu się z rzeczywistością nie tyleż oczekiwaną, co często zastaną (zob. wykres 1.).

Wymienione przestrzenie dookreślając się wzajemnie jednocześnie wskazują na rodzaj doświadczanego dzieciństwa. Dlatego tak ważne są wielostronne, zróżnicowane treściowo oferty edukacyjne, które wypełniają przestrzeń działania dziecka. Na tym polega – jak sądzi D. Waloszek – wspieranie człowieka w jego rozwoju. Dziecko powinno funkcjonować w centrum zaproponowanej przez siebie, a nie przez dorosłego, przestrzeni. „Takie zagospodarowanie przestrzeni chroni dziecko przed wstrząsami, czyli brutalnym wkraczaniem w jego aktywność (...), by przedstawiać swoje racje (zgodnie z formułą: *dziś na zajęciach...*)” [18, s. 198]. Pedagogika powinna ukazywać możliwości odbudowywania przestrzeni egzystencjonalnej dziecka i dawać mu tyle, ile potrzebuje w celu zbliżania się

do jej centrum, czyli pojmowania sensu bycia w niej. Zadaniem nauczyciela/pedagoga jest organizowanie takiej przestrzeni, w której zachodzą związki przyczynowe i funkcjonalne, umożliwiające dziecku zaprojektowanie „osrodków własnej aktywności, rozpoznawanie i poznawanie siebie w relacji do świata zewnętrznego i świata w relacji do własnych potrzeb. Cele warunków zmiany dotyczyć więc będą umożliwienia dziecku gromadzenia doświadczeń w łączeniu potrzeb indywidualnych z zewnętrznymi, kierowanymi do niego przez otoczenie” [18, s. 197]. Jak podkreśla K. Lewin [Za 12, s. 126-128] dziecko nie wnosi do sytuacji informacji (wiedzy) o faktach, przedmiotach spoza jej *obszaru*, oczekuje bowiem wiedzy od tych właśnie symptomów: bada, penetruje, poszukuje, przekłada. Jest ono nie tylko polem psychicznym – nawiązując do przedstawionych już poglądów cytowanego autora – ale częścią pola fizycznego i społecznego środowiska.

**Wykres 1. Przestrzenie pedagogiki współbycia**



Źródło: B. Dymara, Fenomeny integracji i współbycia ludzi. „Bliżej przedszkola” nr 12.123/2011, s. 35.

**Wybrane aspekty rozwijania umiejętności interpersonalnych**

W świecie odrzucenia i odrzucenia dzieci przeżywają uczucie nieodwzajemnionej miłości (które doprowadza do tak zwanego *głodu emocjonalnego*), a ponadto dorastają w poczuciu braku bezpieczeństwa i świadomości opuszczenia. Tego typu sytuacje utrudniają prawidłowy rozwój emocjonalny, intelektualny i społeczny. Dla odpowiedniego *prosperito* w sferach rozwojowych i osiągnięć dziecka niezbędne są bliskie i trwałe jego relacje ze środowiskiem rodzinnym, na co wskazuje teoria przywiązania J. Bowlby’ego. Autor zwraca uwagę na rolę i znaczenie obecności w życiu dziecka bliskich mu osób, ich troskę i zainteresowanie. Można wskazać na następującą zależność, a mianowicie „jeśli dzieci czują się bezpieczne i pewne swoich opiekunów, istnieje większe prawdopodobieństwo, że będą bardziej towarzyskie, mniej zahamowane i bardziej zaangażowane w zabawę i poszukiwania. Przeciwnie, gdy dzieci nie mają poczucia bezpieczeństwa i zaufania do opiekuna, jest bardziej prawdopodobne, że będą reagowały lękiem i niepokojem czy ujawniały zachowania obronne” [6, s. 54].

Interesujące badania w zakresie doskonalenia procesu nabywania sprawności interpersonalnej poprzez wspólnotę intencji prowadził M. Tomasello. Wymienił on cztery ważne umiejętności społeczno-poznawcze, zwracając uwagę na przebieg kształtowania rozumienia wspólnoty [6, s. 183] (zob. tabela 1.).

**Tabela 1. Nabywanie umiejętności społecznych**

Podstawowa umiejętność społeczna	Wyższa postać umiejętności społecznej
Przyglądanie się	Podzielanie uwagi
Podleganie wpływom społecznym	Komunikowanie się we współdziałaniu
Aktywność w grupie	Współpraca
Uczenie się społeczne (nieformalne)	Uczenie się według instrukcji (formalne)

Źródło: J. Sajdera, Zagadnienie współdziałania w procesie wychowania społecznego w przedszkolu [w:] Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie. Red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2009, s. 184.

Prowadzenie rozważań nad stymulowaniem relacji społecznych dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wymaga ustalenia perspektywy z jakiej należy to czynić. Przy ustalaniu optymalnych warunków dla wychowania społecznego należy wziąć pod uwagę zarówno twierdzenia o ciągłości jak i cykliczności w rozwoju człowieka. Głównym zadaniem współczesnego wychowania i edukacji jest rozwijanie aktywności społecznej. Predyktory trudności w nawiązywaniu kontaktów z otaczającym środowiskiem można dostrzec już w okresie przedszkolnym, w którym dziecko z rodzinnego kontekstu społecznego, wkracza w rzeczywistość o charakterze relacyjnym. Zetknięcie się z rówieśnikami i nauka umiejętności komunikowania się społecznego są zasadniczymi impulsami do uzyskiwania doświadczeń wieku przedszkolnego. Dzieci wykazują zainteresowanie interakcjami społecznymi, ale z uwagi na charakterystyczny w tym okresie egocentryzm mają trudności z uwzględnianiem odmiennego poglądu niż własny. Wraz z dojrzwaniem poszerza się zakres cech partnerów dostrzeganych przez dziecko. B. Muchacka twierdzi, że to doświadczenie umożliwia dziecku w wieku przedszkolnym organizowanie wiedzy o najbliższej rzeczywistości, tworząc pierwsze kategoryzacje społeczne [10].

Współczesne analizy psychologiczne, dotyczące społecznych zachowań człowieka w dzieciństwie, koncentrują się szczególnie na kwestiach interakcji w diadach i polidiadach, w których partnerami są zarówno dzieci jak i dorośli. Występująca asymetria kompetencji poznawczych, społecznych, czy też psychomotorycznych u współtworzących relacje nie jest barierą w rozwoju dziecka, ale „staje się bodźcem do odkrywania swoich możliwości wspieranych przez drugą osobę” [14, s. 181].

Zdolność do partnerskiego współdziałania z rówieśnikami rozwija się około trzeciego roku życia łącznie ze wzrostem rozumienia społecznego [2, s. 803-821] oraz poziomu samopoznania [9, s. 72].

Badania dotyczące rozwoju poznawczego dziecka wykazują, że po ukończeniu czwartego roku życia wzrasta poziom rozumienia „zachowań i wypowiedzi innych ludzi przez odnoszenie się do nieobserwowalnych stanów ich umysłu, takich jak emocje, pragnienia, przekonania, wrażenia i intencje. Rosnąca wiedza o ludziach i relacjach między nimi sprzyja pojawianiu się pierwszych atrybucji związanych z wyjaśnianiem przyczyn zachowania” [Za 13, s. 112]. Dziecko, coraz częściej poprzez porównywanie z innymi, rozpoczyna działania samookreślające i to nie tylko przez cechy wyglądu czy ulubionych czynności, ale przez posiadane umiejętności. Pojawia się wymowna zależność, a mianowicie: im bardziej wzrasta samoświadomość dziecka, tym większa pojawia się skuteczność komunikacyjna w nawiązywaniu relacji, czyli znaczny wzrost umiejętności społecznych. Jak dodaje J. Sajdera „poziom rozwoju poznawczego nie jest jedynym prognostykiem przebiegu interakcji rówieśniczych, te jego powiązania z rozwojem społecznym widoczne są przede wszystkim w równoległych zmianach zachodzących z wiekiem w obu zakresach rozwoju” [13, s. 198].

Nieświadomość własnych cech i nieadekwatny obraz własnej osoby stanowią jedną z najdotkliwszych barier psychologicznych ograniczających jednostkę. Niezwykle ważny jest wpływ odpowiedniej/poprawnie skonstruowanej samooceny dla efektywności realizacji rozmaitych czynności, a także dla autoregulacji, dla sterowania rozwojem własnego *Ja* i dla samorealizacji. Samoświadomość sprzyja aktywnej roli podmiotu w regulacji własnych stosunków z rzeczywistością, a więc wpływa na jego sprawczość. Z kolei brak umiejętności samookreślających może mieć charakter błędnego koła, gdyż niewiedza o czymś nie pozwala na podjęcie aktywności w celu ustosunkowania się lub przeobrażenia stanów rzeczywistych.

Dla rozwijania kompetencji interpersonalnych znaczące wydaje się – moim zdaniem – wprowadzenie i opisanie przez H.S. Sullivana pojęcia *osoby znaczącej* [9, s. 226]. Według autora im bliższe relacje z daną osobą, tym jej sądy wywierają większy wpływ na kształtowanie się obrazu własnego *Ja*. Istotne jest to dla analizy samowiedzy w dzieciństwie człowieka – stanowi ona specyficzne odbicie gromadzonych przez dziecko opinii innych ludzi o sobie. Poziom samoświadomości kształtujący się u dziecka może pełnić funkcję: a) poznawczą (rozwijając tożsamość osobową i społeczną); b) instrumentalną (jako środek w osiąganiu celów); c) waloryzującą (pozwala ocenić sytuację/zachowanie i dokonać określonych wyborów; wartościowanie). J. Kozielecki wyróżnił natomiast trzy stadia powstawania samowiedzy, z których dwa pierwsze wiążą się z dzieciństwem:

1. Pierwsze stadium (elementarne) – obejmuje wiek od 0 do 3-4 roku życia. W tym okresie dziecko zaczyna sobie zdawać sprawę z odrębności fizycznej i psychicznej. Ujawniają się podstawowe sądy osobiste, dotyczące głównie wyglądu zewnętrznego i zachowań; bez kontekstu systemowego (np. „jestem dzieckiem”, „potrafię czytać”). Dzieci są świadome swojej odrębności psychicznej, równocześnie spostrzegają możliwości wpływu na otoczenie.

2. Drugie stadium (samowiedzy zróżnicowanej) – dotyczy wieku od 4 do 11-12 roku życia. Charakterystyczne staje się różnicowanie wiedzy o sobie oraz kształtowanie pierwszych samoocen i standardów osobistych; dzieci wartościują siebie i wyrażają życzenia, pragnienia i aspiracje (np. „szybko się złoścę”, „chciałabym umieć tańczyć”) [9, s. 225-226].

Wskazane stadia odnoszące się do samowiedzy dziecka, charakteryzują się właściwymi regułami generowania, etymologią i standardami odkrywania.

D. Goleman wskazał na kwestię inteligencji społecznej, wyróżniając jej elementy składowe, czyli świadomość i sprawność społeczną. W zakres świadomości społecznej wchodzi: 1) empatia pierwotna, która oznacza współodczuwanie i rozumienie symptomów komunikacji niewerbalnej, 2) dostrojenie, czyli uważne słuchanie, 3) trafność empatyczna, pojmowana jako rozumienie myśli, uczuć oraz intencji, 4) poznanie społeczne, traktowane jako odpowiednie przygotowanie merytoryczne na temat funkcjonowania rzeczywistości społecznej. Sprawność społeczna oznacza natomiast możliwość odnoszenia się do myśli i zamiarów drugiego człowieka. Ze szczególnym uwzględnieniem synchronii, autoprezentacji, umiejętności wpływania na rezultat interakcji społecznych oraz dbania o potrzeby innych [5, s. 107].

Głównym założeniem wychowania społecznego jest rozwijanie zdolności do decentracji interpersonalnej przez zorganizowaną przestrzeń działania, w terażniejszości na rzecz przyszłości. Zaletą będzie uchwycenie dziecka w kontekście jego wolności do odrzucenia zbędnych usztywnień życia i afirmacji obligatoryjnych powinności. Rodzic i nauczyciel wczesnej edukacji powinni działać na rzecz zrównoważenia tego, co ważne indywidualnie i tego, co istotne społecznie. W konsekwencji oznacza to działanie zgodne z ideą pedagogiki emancypacyjnej, krytycznej, czyli „na rzecz „wydobycia” dziecka z pozycji statysty, obudowanego rolami odgrywanymi przez inne niż ono, ważne osoby, rozlicznymi scenariuszami, planami, programami, w których zabrakło miejsca dla jego niepowtarzalności, indywidualności, samodzielności, niezależności” [18, s. 161].

#### **Istota i struktura kompetencji społecznych**

Jak przedstawia H.R. Schaffer [16] termin kompetencji społecznych ujmuje się często w kategoriach: 1) umiejętności zachowania w sytuacjach społecznych, np. sprawności współdziałania w sytuacjach zadaniowych; 2) świadomości i rozumienia zjawisk związanych z relacjami interpersonalnymi i grupowymi, np. znajomości norm społecznych; 3) rozwijania specyficznych umiejętności społecznych, np. empatii, gotowości niesienia pomocy; 4) rezultatów zachowań społecznych, np. uzyskanej pozycji grupowej. Autor zwrócił również uwagę na brak wyraźnej granicy oraz integrację kompetencji społecznej z kompetencją emocjonalną, a także spopularyzował termin *afektywna kompetencja społeczna* (emocjonalne kompetencje społeczne). Według niego odpowiedni poziom kompetencji społecznej warunkuje umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz wyższy poziom adaptacji metod rozwiązywania problemów.

Ścisły związek kompetencji społecznej ze sferą emocjonalną jest w szczególności sposób dostrzegalny w dziecięcych kontaktach personalnych. Jak wnioskują H.R. Schaffer dzieci, które wypracowały konstruktywne sposoby kierowania własnymi emocjami, przykładowo kontrolują płacz, odnoszą większe sukcesy w nawiązywaniu relacji interpersonalnych. Stąd dzieci dobierające trafniej odpowiednie przekazy emocjonalne, osiągają najwyższy poziom akceptacji społecznej [15, s. 172].

Szczególne znaczenie wsparcia emocjonalnego w rozwoju dziecka wynika z procesu rozwojowego. W okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym dziecko znajduje się w fazie rozwiązywania kryzysu między produktywnością a poczuciem niższości [19]. Edukacja, w obszarze której podejmuje swoje działania staje się dla niego ważną przestrzenią osiągania dobrych rezultatów i uznania, pragnie rozwijać swój perfekcjonizm. Te rozwojowe zmiany i charakterystyczne właściwości warunkują poziom kontaktów społecznych. Dziecko aktywnie włącza się w realizację zadań edukacyjnych, a jednocześnie głęboko przeżywa dumę z osiągnięć, czy też smutek z powodu porażki. Osobami, które umożliwiają mu pozytywne rozwiązanie konfliktu rozwojowego, są właśnie rodzice i nauczyciele, którzy wspierając emocjonalnie dziecko przeprowadzają go przez kolejne etapy pokonywania trudności wynikających z realizacji zadań.

Moim zdaniem interesujący pogląd wyraziła D. Klus-Stańska, a mianowicie: „jeśli sformułujemy tezę, że „dziecko powinno być wspierane w swoim rozwoju”, nie tylko dowiadujemy się, że dobre jest pomaganie dzieciom, ale przyswajamy przekonanie, że dziecko nie tyle *jest*, ile rozwija się do czegoś, czyli w pełni dopiero *będzie*; że dorośli już się rozwinęli (inaczej rzecz ujmując – oni, w przeciwieństwie

do niedoskonałych dzieci, są już rozwinięci); że to my mamy coś dzieciom do ofiarowania, a nie one nam” [8, s. 36].

Do głównych aspektów rozwoju społecznego dziecka w okresie przedszkolnym można zaliczyć między innymi poznawanie ról społecznych, rosnącą rolę rówieśników jako źródła wsparcia społecznego, empatię i zachowania altruistyczne. K. Appelt i A. Kołodziejczyk w rozwoju społeczno-emocjonalnym dzieci w wieku wczesnoszkolnym (od 6.-7. do 10.-12. roku życia) wyeksponowały natomiast umiejętność i skuteczność funkcjonowania w sytuacjach społecznych, samoświadomość emocjonalną, stopniowy wzrost odporności psychicznej, odkrywanie relatywizmu moralnego, wzbogacenie wiedzy o sobie i innych, *zdolność do decentracji* oraz akceptowanie odmienności, co w rezultacie prowadzi do możliwości podejmowania dyskusji i współpracy [Za 7, s. 148-149].

Istotną zdaje się być idea partnerstwa, która umożliwia opracowanie różnorodnej oferty edukacyjnej stymulującej proces rozwijania postawy dialogowej wzmacniającej aktywność społeczną dziecka. Należy jednak pamiętać, iż efekty działalności nauczycielskiej (zaznaczam: *wyzwalającej*) stają się wewnętrznym potencjałem dziecka, który może wykorzystać w przyszłości.

1. Aronson E., Człowiek – istota społeczna. Przeł. J. Radzicki. PWN, Warszawa 2000.
2. Brownell C., Ramani R., Zerwas S., Becoming a Social Partner with Peers: Cooperation and social understanding in one-and two-year-olds. „Child Development“ nr 77(4)/2006.
3. Danilewicz W., Przestrzenie życia współczesnego dziecka szkolnej [w:] Dziecko w świecie współczesnym. Red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Wyd. Impuls, Kraków 2008
4. Dymara B., Fenomeny integracji i współycia ludzi. „Bliżej przedszkola” nr 12.123/2011.
5. Goleman D., Inteligencja społeczna, Media Rodzina, Poznań 2007.
6. Izdebska J., Dziecko w rodzinie dysfunkcyjnej jako wyzwanie dla edukacji szkolnej [w:] Dziecko w świecie współczesnym. Red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Wyd. Impuls, Kraków 2008.
7. Kienig A., Kompetencje społeczne i obywatelskie [w:] Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow. Wyd. Impuls, Wydział Pedagogiki i Psychologii UB, Kraków-Białystok 2013.
8. Klus-Stańska D., Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej [w:] Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania. Red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
9. Kozielecki J., Psychologiczna teoria samowiedzy, PWN, Warszawa 1981.
10. Muchacka B., Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu. Wyd. II. Wyd. Naukowe UP, Kraków 2000.
11. Nycz E., Dorastanie w przestrzeni społeczno-kulturowej miasta przemysłowego. Studium socjologiczno-pedagogiczne. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001.
12. Rosińska Z., Matusiewicz C., Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój. PWN, Warszawa 1984.
13. Sajdera J., Aktywność społeczna dzieci w wieku przedszkolnym [w:] Dziecko w świecie współczesnym. Red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Wyd. Impuls, Kraków 2008.
14. Sajdera J., Zagadnienie współdziałania w procesie wychowania społecznego w przedszkolu [w:] Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie. Red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2009.
15. Schaffer H.R., Psychologia dziecka. Przeł. A. Wojciechowski. PWN, Warszawa 2005.
16. Schaffer H.R., Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość. Wyd. UJ, Kraków 2006.
17. Szewczuk W., Osobowość [w:] Encyklopedia psychologii. Red. W. Szewczuk. WSSE, Warszawa 1998.
18. Waloszek D., Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
19. Witkowski L., Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona. Wyd. WIT-GRAF, Toruń 2000.

*A vital role in the process of shaping interpersonal competencies in a small child is played by the most immediate educating environments: family, and, at a subsequent stage of an early ontogenetic development – microworld of social interactions in preschool and school conditions. Interpersonal decentration is an attitude constituting an opposition to egocentrism; it allows to form in one's mind structures of “outside-oneself” – i.e., of dialogical thinking. It is a condition of accurate getting to know other people, it entails a skill to adapt oneself to social rules and customs with a simultaneous ability to employ emotional intelligence.*

**Key words:** social competences, child at a preschool and early school age.

## ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 316  
ББК 65.(2)27

Надія Ашук

### ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ-ІНВАЛІДА В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

*Люди з особливими потребами в епоху глобалізації гостро відчувають негативний вплив багатьох соціальних проблем, пов'язаних з освітою та працевлаштуванням. Освіта у поєднанні зі створенням робочих місць є одним із шляхів вирішення проблем цих осіб.*

**Ключові слова:** мовна особистість, глобалізація, люди з особливими потребами, гуманізація, освіта.

Глобалізація як процес формування цілісного, взаємопов'язаного та взаємозалежного всесвітнього господарства, окремі ланки якого органічно поєднані фінансово-економічними, виробничо-технічними, інформаційними та іншими зв'язками, підготовлена ходом розвитку історії. Лідерами глобалізації є країни західної цивілізації, що досягли найбільших успіхів у використанні досягнень інформаційної революції. У взаємопов'язаному світі глобалізація втягує у свою орбіту інші країни, до яких належить Україна.

**Постановка проблеми.** Глобалізаційні явища, охоплюючи найважливіші процеси політичного, соціально-економічного, культурного, соціального розвитку, ґрунтуються інтенсивній комунікативній взаємодії. У цьому контексті актуалізується проблема формування мовної особистості у дітей, у тому числі й інвалідів.

**Аналіз останніх досліджень.** Термін “мовна особистість” уперше використав В. В. Виноградов у 1930 році в монографії “Про художню прозу” [5, с. 120-146]. Згодом це поняття ввів до наукового обігу Ю. М. Караулов, на думку якого, мовна особистість є видом повноцінної репрезентації людини, й містить психічний, соціальний, етичний та інші компоненти, що виявляються в мові, дискурсі [12, с. 3]. Проблемі формування мовної особистості присвятили свої праці Г. Богін [2, с. 19-49], Є. Боринштейн [3, с. 63-71], Л. Варзацька [4, с. 6], В. Карасик [11], М. Пентлюк [15, с. 29-34] та ін.

Проте у цих роботах проблеми становлення неповнолітніх інвалідів не висвітлюються.

**Мета статті** – осмислити проблеми становлення дітей-інвалідів як мовних особистостей у межах освіти в епоху глобалізаційних зрушень.

**Виклад основного матеріалу.** За основу трактування мовної особистості нами береться визначення особистості як конкретної людини з індивідуально-своєрідними розумовими, емоційними, мотиваційно-вольовими властивостями. Відтак індивідуальність будь-якої особистості визначається особливостями організації її пізнавальної, емоційної та мотиваційної сфер. Другий компонент поняття “мовна особистість” є похідним від мови, що розглядається не лише як сукупність знаків, підпорядкованих законам фонології, лексики, граматики, прагматики, а й як засіб психічного відображення, узагальнення і перетворення дійсності, що має як колективну, так й індивідуальну природу [9].

Формування мовної особистості в особливих дітей відрізняється від становлення повносправних не лише обсягом змісту цього процесу. Адже, якщо “мовна особистість” – це людина як носій мови з погляду її здатності до мовленнєвої діяльності [1, с. 3] з наявним у неї комплексом психофізичних властивостей, що дозволяє їй виробляти і сприймати мову, то слід визнати: не кожна дитина-інвалід володіє зазначеним комплексом. Це передбачає необхідність ранньої діагностики відхилень у таких дітей для виявлення індивідуального психофізичного потенціалу дитини на шляху її становлення.

Індивідуальний підхід до роботи з неповносправними потребує конкретності не лише на етапі діагностики, а й на всіх інших етапах педагогічної діяльності, покликаній здійснювати елементарну (поновлення і формування елементарних навичок самообслуговування, орієнтування в малому і великому просторі, організація спілкування в колективі, фізичний розвиток, оволодіння системою письма і читання, максимальне використання доступних

органів чуття); професійну (професійна підготовка та працевлаштування); технічну (створення технічних засобів та забезпечення ними осіб, що їх потребують) та культурну (розвиток захопленя, естетичної творчості, підвищення загального культурного рівня) реабілітацію. Фахівець спрямовує роботу на корегування вад кожної дитини зокрема. Першочергово звертається увага на розвиток пізнавальної сфери, а саме: пам'яті, мислення, уяви, сприймання, мовлення та комунікативної функції, моторики рук. Під час корекції звертається увага на розвиток слухового та зорового сприймання, фонематичного слуху, імпресивного мовлення, виховання загальних мовленнєвих навичок. Робота проводиться для формування активного словника дитини, граматичної правильності, розвитку діалогічного мовлення.

Складним завданням для фахівців є організація комунікативного простору для дітей-інвалідів, що передбачає оволодіння сукупністю особливостей вербальної поведінки людини й використання мови як засобу спілкування [18, с. 64]. Ще більш складним для педагогів є організація допомоги особливим дітям для опанування ними базового національно-культурного прототипу носія певної мови, закріпленого переважно в лексичній системі, свого роду "семантичного фоторобота", що формується на основі світоглядних установок, ціннісних пріоритетів і поведінкових реакцій [11, с. 8-9].

Формування дитини, у тому числі й неповносправної, як носія мови, тісно пов'язане з розвитком у неї рис, характерних лише для неї, властивостей характеру, внутрішньо притаманних лише їй. Ці риси виявляються в комунікативному процесі: за однією ознакою ми пізнаємо в співрозмовникові щось типове для нього, за іншими – лише наслідки пережитих обставин. Не менш суттєво вловити й ті відтінки в мовленні, які є прагненням мовця адаптуватися до співрозмовника. Все це повинні досягнути й особливі діти. Розвиток мовлення у них сприяє становленню їхньої свідомості, світогляду, адже будь-яка особистість виявляє себе і свою суб'єктність у процесі комунікативної взаємодії, що репрезентує її внутрішній світ, слугує джерелом знання про неї.

Людину не можна вивчити поза межами мови, оскільки навіть у простих життєвих ситуаціях важко зрозуміти, що являє собою людина, поки ми не почуємо, як і що вона говорить. Неможливо й мову, що є лише системою знаків, розглядати окремо від людини. Цю думку підтверджує В. Воробйов, який вважає, що про особистості можна говорити лише як про мовні [6, с. 25-30]. Лише за допомогою мови людина здатна стати особистістю і лише на основі її засвоєння брати участь у посильній для неї практичній діяльності.

Стати мовною особистістю завжди було прагненням будь-якої дитини, у тому числі й неповносправної. У наш час це прагнення реалізується за нових умов, передусім освітніх. Важливість освіти для сьогодення засвідчено в документах ЮНЕСКО, де задекларовано принцип пріоритетності освіти, що допоможе вирішенню глобальних проблем сучасності. Зважаючи на це, дослідники наголошують на необхідності створення сприятливих умов для розкриття і розвитку можливостей усіх дітей, зокрема й тих, що не можуть вести повноцінне життя через вади фізичного та психічного розвитку [14, с. 10]. Ставлення до дітей-інвалідів як до повноправних членів суспільства, бачення їх користі для суспільства в нашій державі неможливе без прийняття їх у спільноту, повсякденне життя: дитсадки, школи, університети, громадські та приватні сектори. Для цього неповносправні діти повинні не лише знати мову, а й уміти нею користуватися.

У "століття освіти" вимоги до освітньої підготовки неповносправних представників молодого покоління стають суворішими. Радикальних змін потребує підготовка дітей-інвалідів у зв'язку з новими реаліями та у контексті задоволення особливих потреб цієї категорії дітей у вихованні, навчанні, спілкуванні з ровесниками, лікуванні та фінансовому забезпеченні.

До нових реалій належить передусім збільшення кількості таких осіб та зміни в демографічному складі населення, що зумовлює необхідність перегляду участі даної категорії людей у житті суспільства. Адже, за статистичними даними, в сучасній Україні налічується 135,4 тисячі дітей-інвалідів, або 120 осіб на кожні 10 тис. дітей. З 1992 по 1995 рр. удвічі зросла кількість дітей з вродженими вадами розвитку (з 8,2 до 16,7 осіб на кожні 10 тис. дітей). За останніми прогнозами дослідників, спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей-інвалідів унаслідок зниження рівня медичного обслуговування, зростання наркоманії та алкоголізму серед молоді, поширення СНІДу та підвищення рівня злочинності [10, с. 152].

Загалом, за даними ООН, у світі налічується близько 450 мільйонів людей з явними порушеннями психічного та фізичного розвитку. Дані всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) свідчать про те, що народжуваність неповносправних дітей у світі досягає 13%. Серед них: 3% дітей народжуються з недоліками інтелекту, а 10% – з іншими фізичними та психічними вадами розвитку, а всього у світі є майже 200 мільйонів дітей з обмеженими можливостями. Якщо ж брати до уваги інвалідність і серед дорослих, цифри ще більш невтішні. За даними Державного комітету статистики України, на початок 1999 р. в Україні налічувалося понад 2,5 млн. осіб, офіційно визнаних інвалідами, тобто близько 5% усього населення країни. На початку 1990-х рр. загальна кількість інвалідів у країні становила трохи менше 3% населення (близько 1,5 млн. осіб), а на 1 січня 2002 р. вона перейшла 5%-й рубіж і дорівнювала 2 млн. 659 тис. [13]. Унаслідок зменшення населення і водночас збільшення частки осіб з особливими потребами їх питома вага в складі населення України за 1995-2001 рр. зросла з 4,31 до 5,48%. Якщо припустити, що й надалі збережеться тенденція до зменшення кількості населення і зростання числа осіб з особливими потребами, то через 50 років в Україні буде 34 млн. громадян, з яких 5,4 млн. (16%) – люди з особливими потребами. Якщо ж для вихідних даних взяти не офіційну статистику, а прийнятий у світі оціночний орієнтир середньої кількості інвалідів у країні, то, на думку Н. М. Комарової, Р. Я. Левіна та О. В. Вакуленко, через 50 років кількість осіб з особливими потребами в Україні становитиме понад 30% її мешканців [13]. Безумовно, наведені розрахунки не можуть розглядатися як коректно обґрунтований кількісний прогноз, тому що одночасно із запропонованим діятимуть й інші чинники суспільно-історичного процесу. Проте ці розрахунки показують наявність негативних тенденцій інвалідизації населення України на фоні демографічної кризи, що слід враховувати під час визначення магістральних напрямів розвитку загальної й спеціальної освіти та виробництва, адже у майбутньому неповносправні особи будуть долучатися до активної суспільної діяльності.

Глобалізація як процес міжнародної інтеграції торкається всіх сфер функціонування держав, включаючи суспільне виробництво. До основних проявів впливу глобалізації на ринок праці та зайнятості можна віднести зростання потреби в науково-технічних кадрах і фахівців високої кваліфікації і, відповідно, зниження потреби у некваліфікованій робочій силі. Це означає, що фізична вада людини за умов збереження її інтелектуальної спроможності не завжди може бути визначальною для працевлаштування, зокрема, коли йдеться про роботу в галузі інформаційно-комп'ютерних і телекомунікаційних технологій.

У світі швидко розвивається інформатика і телекомунікації, а тому, наприклад, у Західній Європі в 2000 році налічувалося 1,6 млн. незаповнених вакансій у галузі інформаційних і телекомунікаційних технологій [8]. Телеробота є новою формою зайнятості та використання трудових ресурсів, що набула поширення в результаті змін у виробництві на технологічній та організаційній основі і визначається як різновид трудової діяльності, що виконується в місці, віддаленому від центрального офісу. Це стає можливим завдяки застосуванню телекомунікаційних технологій. У даний час збільшується також чисельність працівників високої кваліфікації, які володіють знаннями та навичками в галузі інформаційно-комп'ютерної технології та здійснюють трудову діяльність не в офісі наймача, а вдома, використовуючи високотехнологічне обладнання: комп'ютери, глобальні мережі, стільниковий зв'язок, електронну пошту, факс, модеми, спілкуючись із роботодавцями віртуально, тобто за допомогою комп'ютера, факсу, телефону. Поширення електронного надомництва дозволяє не лише реалізувати цілі ергономіки – пристосування машини до людини, але й наблизити роботу до людини [8]. За даними журналу "ЮС Ньюс енд Уорлд Ріпорт", вже зараз 27 млн. людей можуть працювати вдома, а 1/3 всіх зареєстрованих фірм заснована на широкому використанні надомної праці [8]. Такий підхід до організації виробництва в сучасному світі створює передумови для включення інвалідів у трудову діяльність та повнішого використання їхніх здібностей. Дистанційна праця допоможе частково вирішити проблему працевлаштування осіб з обмеженою працездатністю, що відповідає змісту статті 7 Рекомендацій Міжнародної організації праці щодо професійної реабілітації та зайнятості інвалідів, згідно з якою працюючі інваліди повинні користуватися рівністю можливостей у питаннях реального забезпечення їх роботою, збереження її, просування по службі, яка відповідає їх особистому вибору та індивідуальній відповідності їй [16].

Формування інвалідів як мовних особистостей – запорука реалізації збереженої у них працездатності як джерела для існування. Про це йдеться й у Європейській соціальній хартії (п. 2, ст. 15), що зобов'язує держави активно сприяти зайнятості осіб з обмеженою працездатністю шляхом всілякого заохочення підприємців наймати їх на роботу, використовувати у звичайному виробничому середовищі і пристосовувати умови праці до потреб інвалідів, а там, де це необхідно, створювати спеціальні робочі місця і виробничі підрозділи для них [7].

**Висновки.** Мова – це “дзеркало людського духу” (Г. Лейбніц.) [17, с. 551], в якому відображається людська особистість. Діти-інваліди, так само, як й інші, є осередками “людського духу”, а тому весь потенціал освітньої системи повинен дати їм шанс стати особистостями, здатними до опанування досвіду людства засобами мови для самореалізації і самоствердження у людській спільноті. Фізичний стан громадян не повинен впливати на нерівність осіб у праці та зайнятості. В епоху глобалізації, коли ефективно діють міжнародні механізми, економічні та технологічні аспекти не повинні затьмарювати соціальну спрямованість розвитку світової цивілізації, у якій повинно знайти місце й для осіб з особливими потребами, що здатні брати активну участь у життєдіяльності суспільства. Заклади освіти покликані допомогти їм у прагненні стати повноцінними членами суспільства, що можливо за умови вчасної підтримки цих осіб на шляху їх становлення як мовних особистостей.

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук / Г. И. Богин. – М., 1984. – 31 с.
2. Богин Г.И. Типология понимания текста : Учебное пособие /КГУ/ Г. И. Богин. – Калинин, 1986. – 87 с.
3. Боринштейн Е. Соціокультурні особливості мовної особистості / Євген Боринштейн // Соціальна психологія. – 2004. – № 5. – С. 63-71.
4. Варзацька Л. Міжпредметна інтеграція в системі особистісно зорієнтованої мовної освіти / Л. Варзацька // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 7. – С. 6
5. Виноградов В. В. О художественной прозе / В. В. Виноградов. – М. – Л. : Наука, 1930. – 186 с.
6. Воробьев В. Языковая личность и национальная идея / В. Воробьев // Народное образование. – 1998. – №5. – С. 25-30.
7. Європейська соціальна хартія. – Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994\\_062](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_062).
8. Зайцева О. Б. Глобализация и ее влияние на труд лиц с ограниченной трудоспособностью / О. Б. Зайцева. – Режим доступу: [http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=7778496](http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7778496)
9. Засекіна Л. Мовна особистість в сучасному соціальному просторі. – Режим доступу: <http://www.google.ru/search?hl=ru&q=%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%>
10. Іванова І. Б. Програма діяльності центрів ССМ щодо соціальної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами / І. Б. Іванова // Соціальна робота з молоддю в Україні. Зб. інф.-метод. матеріалів / За ред. І. Д. Звереві. – К. : Столиця, 1997. – 152 с.
11. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
12. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов // Язык и личность / Под ред. Д. Н. Шмелева. – С. 3-8.
13. Комарова Н. М., Левін Р. Я., Вакуленко О. В. Інвалідність як соціальна проблема сучасного українського суспільства / Н. М. Комарова, Р. Я. Левін, О. В. Вакуленко // Український соціум. – 2003. – № 1 (2). – С. 38 – 45. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=8&n=50&c=1073>
14. Концепция воспитательной работы в условиях функционирования системы непрерывного образования / Нар. укр. акад.; [Авт.-сост.: В.И. Астахова, Л.А. Белова]. – Х. : Изд-во НУА, 2004. – 110 с.
15. Пентилюк М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики / М. Пентилюк // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : зб. наук. праць. – Рівне : РЕГІ, 2006. – С. 29-34.
16. Працевлаштування та зайнятість людей з інвалідністю. Довідник для роботодавців. – Режим доступу: [http://www.undp.org.ua/files/en\\_9308900N\\_finalniy\\_maket\\_bloka.pdf](http://www.undp.org.ua/files/en_9308900N_finalniy_maket_bloka.pdf).
17. Степанов Ю. С. Константы : словарь русской культуры : опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М. : Школа “Языки русской культуры”, 1997. – 824 с.
18. Сухих С. А., Зеленская В. В. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. – Краснодар, 1997. – 72 с.

*Nadya Ashitok. Formation of the linguistic identity of a disabled child in the age of globalization  
In the epoch of globalization people with special needs feel a negative influence of numerous social problems connected with education and employment. Education combined with the creation of working places is one of the ways of solving problems of such people.*

**Key words:** linguistic identity, globalization, people with special needs, humanization, education.

УДК 373.3:81-047.22

ББК 74.268.1

Валентина Бадер

## ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті розглядаються зміст, методи і прийоми формування соціокультурної компетентності молодших школярів у взаємозв'язку з комунікативною. Пропонується система вправ, які забезпечують реалізацію соціокультурної змістової лінії Державного стандарту початкової загальної освіти.*

**Ключові слова:** державний стандарт початкової загальної освіти, соціокультурна компетентність, комунікативна компетентність, усне й писемне мовлення

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Значні за своїми масштабами та соціальними наслідками зміни, що відбуваються сьогодні у світі та в Україні, спричинили якісні перетворення в системі освіти. Вони не можуть не позначитися на початковій освіті як важливому чиннику розвитку людини інформаційної епохи. Основним завданням початкової освіти є формування особистості, яка б відзначалася духовним багатством, фізичною досконалістю, шанобливим ставленням до своєї Батьківщини, родини, високою культурою спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності, поважала традиції і звичаї свого народу, шанувала цінності інших народів.

Провідну роль у навчанні й вихованні молодших школярів відіграє мова. Саме слово формує духовність, відчуття краси, здатність передавати найтонші відтінки людських думок і переживань. Від мовленнєвого розвитку залежать успіхи школяра в оволодінні знаннями з інших предметів, розширення кругозору, ефективність соціальної адаптації. Саме за допомогою слова відбувається залучення школярів до загальнолюдських і національних цінностей, виховання креативності, розвиток здатності до самореалізації й соціальної адаптації. Відтак зростає потреба цілеспрямованого формування комунікативної компетентності молодших школярів у тісному взаємозв'язку із соціокультурною, що здійснюється засобами рідної мови. Тож у вітчизняній лінгводидактиці соціокультурний підхід до розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів набуває дедалі більшої актуальності. На необхідність формувати в молодших школярів соціокультурну компетентність орієнтує й новий Державний стандарт початкової загальної освіти. Розв'язати проблему формування в молодших школярів соціокультурної компетентності можна за умови створення сучасних концепцій мовної освіти, розроблення методик, які б відповідали тенденціям розвитку суспільства, його можливостям, суперечностям і вимогам.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Сучасний етап розвитку системи мовної освіти характеризується прагненням науковців (У. Андрусак, А. Богуш, М. Вашуленко, О. Вашуленко, О. Горошкіна, О. Коломінова, В. Кононенко, Ю. Кузьменко, Л. Мацько, К. Пономарьова, О. Савченко, О. Семенов та ін.) визначити мету формування соціокультурної компетентності, її складові, зміст, методи, прийоми і засоби, які забезпечують громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання, низку вмінь і навичок, необхідних для загальнокультурного розвитку учнів, адаптації їх до життя в певному соціальному середовищі. Вчені трактують соціокультурну компетентність як рівень знань соціокультурного контексту, а також характеристику досвіду спілкування та використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях; як

лінгвокраїнознавчі знання, уявлення про основні національні звичаї та традиції, систему навичок і вмінь, що дозволяють узгоджувати свою поведінку відповідно до цих знань.

Соціокультурна компетенція/компетентність, за визначенням Є. Азімова, передбачає “ознайомлення тих, хто навчається, з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки і здатністю користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови. Ці елементи – звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання тощо”, – підкреслює вчений [3, с. 333].

Учені наголошують на тому, що соціокультурна компетентність має дві складові – соціальну і загальнокультурну. Зокрема, структуруючи соціум, у якому перебувають молодші школярі, вчені називають такі складові: держава, сім'я, рідний край, школа, громадські місця. Загальнокультурна складова представлена елементарними уявленнями учнів початкових класів про релігійні свята, обряди, звичаї, відомих українців [9, с. 9-13].

Соціокультурний підхід до вивчення мови крізь призму національної культури, на думку вчених, означає: взаємозв'язок між мовою і соціокультурним середовищем, ставлення до мови не тільки як засобу пізнання і спілкування, а й як форми соціальної пам'яті, “культурного коду нації”, у якому міститься знання про культуру, історію, традиції, звичаї свого народу. Ці знання допоможуть учителю сформувати національну самосвідомість, почуття гідності й соціальної справедливості.

Таким чином, соціальна значущість проблеми формування соціокультурної компетентності в молодших школярів, вимоги Державного стандарту початкової середньої освіти, увага вчених до пошуку шляхів модернізації системи початкової освіти, яка забезпечила б посилення закладених у новій програмі з української мови для 1-4 класів зв'язків мовної і культурно-пізнавальної діяльності, формування шанобливого ставлення до української мови, пізнання традицій, звичаїв, обрядів українського народу, засвоєння того, що є його національною гордістю, виховання патріотів своєї Батьківщини – це ті причини, які спонукають до розроблення нових методичних систем, уточнення змісту тих, які існують, їх удосконалення.

Відмітимо, що насамперед потребують уточнення поняття “соціокультурна компетенція” і “соціокультурна компетентність” молодших школярів, визначення лінгводидактичних принципів, змісту, методів і прийомів формування в учнів соціокультурної компетентності у її взаємозв'язку із комунікативною, а також визначення обсягу вмінь і навичок, якими повинні володіти учні.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У цій статті зупинимося на таких складових методичної системи формування соціокультурної компетентності, як мета, принципи, зміст, методи і прийоми, засоби, уміння і навички, що забезпечують реалізацію соціокультурної змістової лінії Державного стандарту початкової загальної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.**

У визначенні понять “соціокультурна компетенція” і “соціокультурна компетентність” молодших школярів виходимо із запропонованих ученими визначень “компетенція” і “компетентність”: компетенція – це суспільна норма, вимога, яка охоплює знання, уміння і навички, способи діяльності, певний досвід”, а компетентність – здатність застосовувати набуті знання, уміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєвих проблем” [6, с. 13].

Тож під **соціокультурною компетенцією** молодших школярів розуміємо той соціокультурний зміст навчання, який представлений змістовими лініями Державного стандарту початкової загальної освіти. Інакше кажучи, соціокультурна компетенція – це елементи знань, що належать до культурних цінностей свого та інших народів, морально-етичних норм, особливостей вербальної та невербальної поведінки, а також сукупність умінь і навичок, необхідних для продуктивної мовленнєвої діяльності соціокультурного характеру (вибір необхідних для сприйняття, інтерпретації та використання мовностилістичних засобів з урахуванням культурного та соціального контекстів).

Поділяючи погляди В. Сафонові й Ю. Кузьменко, соціокультурну компетенцію розглядаємо як багатокомпонентне утворення, складниками якого виступають загальнокультурна, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична й культурознавча компетенції [10; 8].

Загальнокультурну компетенцію молодших школярів розглядаємо як сукупність загальнопоширених знань та уявлень про універсальні елементи культури українського народу й інших народів, які проживають на території України, та вміння користуватися такими знаннями.

Лінгвокраїнознавча компетенція – це сукупність елементарних знань молодших школярів про лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики (мінімальні знання безеквівалентної, конотативної й фонові лексика, фразеологізмів, сталих етикетних висловів) та закономірностей їх використання адекватно умовам спілкування.

Соціолінгвістична компетенція пов'язується із знанням маркерів соціальних стосунків, правил ввічливості й етикетних формул, виразів народної мудрості тощо й умінь їх застосовувати.

Культурознавча компетенція – це насамперед елементарні уявлення молодших школярів про культуру українського народу й інших народів: спосіб життя; соціальні цінності, норми, традиції, звичаї країни; культурна спадщина, ментальність тощо, а також наявність умінь застосовувати ці елементи в конкретних життєвих ситуаціях.

**Соціокультурну компетентність** молодших школярів розглядаємо як здатність використовувати соціокультурний контекст з метою комунікації у полікультурному середовищі: здатність застосовувати набуті уявлення про мову як форму вияву культури українського народу, національні формули мовленнєвого етикету, додержуватися етикетних правил спілкування, правил ввічливості, використовувати вирази народної мудрості (прислів'я, ідіоматичні вирази), стилі спілкування (формальні, нейтральні, неформальні) під час виконання соціальних ролей для вирішення певних життєвих проблем.

До основних умов формування соціокультурної компетенції й компетентності відносимо наявність комунікативних, інтелектуальних і навчальних умінь і навичок:

Метою формування соціокультурної компетентності є опанування молодшими школярами вербально і невербально виражених елементарних знань, необхідних для сприймання, розуміння і продукування усних і письмових текстів відповідно до умов комунікативної ситуації та елементів соціокультурного контексту й формування на цій основі вмінь і навичок, необхідних для набуття соціального досвіду.

Важливою складовою лінгводидактичної системи формування соціокультурної компетентності молодших школярів є принципи навчання. Вони зумовлюють вибір дидактичного матеріалу, методів і прийомів його засвоєння, організацію навчального процесу.

З огляду на мету й зміст роботи в аспекті формування соціокультурної компетентності у взаємозв'язку з комунікативною виокремлюємо такі лінгводидактичні принципи навчання: принцип мотивації мовленнєвої діяльності, функціонально-стилістичний; комунікативної спрямованості; органічного поєднання системи стилістичної роботи з вивченням лексики, морфології й синтаксису; взаємозв'язаного навчання усного й писемного мовлення; виразності мовлення, принцип зв'язку розвитку мовлення з формуванням соціокультурної компетентності.

**Принцип мотивації мовленнєвої діяльності.** У молодших школярів мотиви мовлення виникають за наявності емоцій, пов'язаних з яскравими враженнями від побаченого, пережитого, добре відомого. Такі мотиви з'являються лише впродовж живого спілкування, під час створення вчителем природних або яскравих уявних мовленнєвих ситуацій. У процесі навчання цей принцип реалізується шляхом моделювання різноманітних мовленнєвих ситуацій, які спонукають дітей поділитися своїми враженнями від спостережень.

Принцип мотивації усної й писемної мовленнєвої діяльності – один з найважливіших у формуванні мовленнєвих умінь і навичок, оскільки від усвідомлення мотивів мовлення залежить успішність перебігу операцій відбору потрібних для розкриття думки фактів, розташування їх у порядку значущості для мовця, вибору адекватних мовностилістичних засобів, редагування продукованих висловлювань.

**Функціонально-стилістичний принцип** впливає із основних цілей навчання мови – формувати комунікативні вміння молодших школярів, необхідні для побудови усних і



письмових зв'язних висловлювань, враховувати адресата, мету й загальну ситуацію спілкування. Реалізація його в початкових класах означає використовувати з дидактичною метою різні за своєю функціонально-стилістичною приналежністю тексти, адже саме в них національно мовна специфіка відображається на всіх мовних рівнях, саме в їх межах має місце культурно маркована діяльність українського етносу.

**Принцип комунікативної спрямованості навчання** вимагає системи комунікативних вправ, спрямованих на формування в молодших школярів уміння будувати власні зв'язні висловлювання в усій та писемній формах мовлення, послуговуючись елементами соціокультурного контексту: правилами, нормами, країнознавчими знаннями тощо. Для цього доцільно організувати читання, аудіювання, переказування, продукування текстів, різноманітних за своєю соціокультурною тематикою й стилістичними ознаками. Крім того, виконання комунікативних вправ передбачає складання учнями невеличких зв'язних висловлювань діалогічного й монологічного характеру за створеною вчителем мовленнєвою ситуацією, з використанням відповідних мовностилістичних засобів.

**Принцип органічного поєднання системи стилістичної роботи з вивченням лексики, морфології й синтаксису** забезпечує стилістичну доцільність і виразність мовлення, його національну самобутність і неповторність. Сутність принципу полягає в ознайомленні з особливостями використання лексичних, морфологічних і синтаксичних засобів у текстах-носіях соціокультурної інформації, їхніми можливостями передавати різноманітні смислові й стилістичні відтінки; формуванні в школярів уміння користуватися синонімічними варіантами.

Практичне втілення цей принцип має знаходити в системі лексико-стилістичних та граматико-стилістичних вправ, спрямованих на засвоєння молодшими школярами виражальних можливостей лексичних, морфологічних і синтаксичних засобів, особливостей їх функціонування в текстах різних стилів; мотивуванні добору стилістичних засобів у тому чи іншому стилі; виборі із запропонованих варіантів тих слів, словоформ чи конструкцій, які краще відповідають конкретній мовленнєвій ситуації соціокультурного характеру. Такий підхід дозволяє збагатити усне й писемне мовлення молодших школярів мовностилістичними засобами, необхідними для побудови зв'язних висловлювань.

**Принцип взаємозв'язку в розвитку усного і писемного мовлення** означає опанування молодшими школярами знаннями, уміннями і навичками сприймати, розуміти й продукувати тексти обох форм мовлення, враховуючи відмінність у функціонуванні, структурі, словниковому складі, морфологічній, синтаксичній та стилістичній будові.

Формування в учнів уявлення про мову як форму вияву культури українського народу, засіб створення творів мистецтва (художньої літератури); розширення уявлень школярів про свою державу – Україну, культуру українського народу, її особливості в різних регіонах України; використання навчальних текстів обох форм мовлення – усної й писемної, тем для побудови діалогів і різних видів монологічних зв'язних висловлювань, використання тематичних груп слів, стійких висловів, у яких відображуються особливості матеріальної й духовної культури народу, його національного характеру – усе це необхідні умови розвитку соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі взаємозв'язаного навчання усного й писемного мовлення.

**Принцип оцінки виразності мовлення** передбачає добір такого дидактичного матеріалу й прийомів його засвоєння, які б розвивали здатність давати оцінку виразності усного й писемного мовлення. Для реалізації цього принципу пропонуються вправи на формування в школярів уміння оцінити, наскільки влучними й виразними є дібрані ними або використані автором тексту мовні одиниці, чи точно передають наміри мовця наявні емоційно-експресивні засоби, наскільки вдалим є інтонаційне оформлення думки, та одночасно навчають, як поліпшити текст, які мовні засоби треба використати, щоб увиразнити висловлювання. Необхідною дидактичною умовою реалізації цього принципу є добір вправ, що передбачають визначення теми й мети тексту, адресата, влучних і виразних мовно-стилістичних засобів, з'ясування їх ролі в тексті.

**Принцип зв'язку розвитку мовлення з формуванням соціокультурної компетентності** передбачає розвиток мовлення на основі текстів, що сприяють опануванню національних, загальнокультурних та духовних цінностей.

Насамперед добираємо такий дидактичний матеріал, який би дозволяв формувати дві групи вмінь:

– загальнотекстові вміння: сприймати (усно чи письмово) тексти різних типів і стилів соціокультурного спрямування, відбирати потрібні факти для розкриття думки, розташовувати їх у логічній послідовності, використовувати адекватні засоби зв'язку речень у тексті, дотримуватися структурно-композиційної будови;

– функціонально-стилістичні вміння: орієнтуватися в ситуації спілкування, використовувати мовностилістичні засоби відповідно до стилю тексту, додержуватися відповідної інтонації, усувати допущені помилки і недоліки у власному й чужому мовленні.

Для формування окресленого кола вмінь використовуємо такі методи і прийоми: імітаційний, репродуктивний, оперативний, комунікативний.

**Метод імітації** застосовуємо з метою формування орфоепічних, інтонаційних, граматико-стилістичних умінь і навичок молодших школярів. Прийомами цього методу є заучування напам'ять текстів пісень, віршів, прислів'їв, переказування текстів, у яких міститься лінгвокультурологічна інформація й відповідні лінгвокультуреми.

Дидактична мета **репродуктивного методу** – поглибити й закріпити набуті знання про лінгвокультуреми, збагачувати мовлення школярів синонімами, антонімами, багатозначними словами, лексемами з переносним значенням, типовими граматичними моделями, найпоширенішими інтонаційними структурами з національно-культурною специфікою. Прийомами цього методу є вправи на відтворення словосполучень, речень, текстів у вільних диктантах, близьких до тексту переказах, під час читання, заучування напам'ять, а також виконання вправ за зразком.

**Оперативний метод** застосовуємо для формування мовленнєвих умінь і навичок. Він виявляється у вправах аналітичного, конструктивного та аналітико-конструктивного характеру. Аналітичні вправи передбачають спостереження за лексикою з національно-культурним компонентом: топонімами, мікротопонімами, гідронімами, ойконімами тощо, а також лексичними словосполученнями, фразеологізмами в текстах, що різняться за типами й стилями мовлення. Це важливий шар лексики, який фіксує відомості про історію країни, міста, села, сучасне життя, розвиток культури. Така лексика містить лінгвісторичну й краєзнавчу інформацію, відображає зміни в суспільному житті. В роботі з текстовим матеріалом доцільно використовувати такі конструктивні вправи, що підпорядковані формуванню частково-мовленнєвих умінь і навичок. Це вправи на конструювання словосполучень, речень (за зразком або без нього) з певним стилістичним завданням. Їх використовуємо на етапі вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок. Особливе місце відводимо вправам на переконструювання словосполучень, речень, текстів за зразком, поданим планом.

**Продуктивно-творчий або комунікативний метод** спрямований на формування вмінь молодших школярів будувати власні зв'язні висловлювання усної та писемної форм мовлення, різні за типами мовлення і стилістичними різновидами, діалогічного чи монологічного характеру. За тематикою перекази і твори мають поглиблювати знання молодших школярів про український фольклор, виховувати повагу до рідної мови, спонукати використовувати її виражальні засоби, опанувати багатства українського мовного етикету, а також розширювати коло знань про видатних діячів української культури, виховувати пошану й повагу до видатних українців, кращі моральні якості тощо.

Отже, необхідними умовами розвитку соціокультурної компетентності молодших школярів на уроках української мови є формування в учнів уявлення про мову як форму вияву культури українського народу, засіб створення художньої літератури; розширення уявлень про свою державу, культуру українського народу, її особливості в різних регіонах України; використання навчальних текстів, тем для побудови діалогів і різних видів монологічних висловлювань; використання тематичних груп слів, стійких висловів, у яких відображуються особливості матеріальної й духовної культури народу, його національного характеру – усе це.

**Висновок.** Чітко окреслений зміст соціокультурних знань, раціонально відібрані методи і прийоми роботи над усними й письмовими текстами художнього, наукового, офіційно-ділового, розмовно-побутового стилів діалогічного й монологічного характеру, додержання лінгводидактичних принципів у процесі добору методів, прийомів і засобів навчання сприяють

опануванню молодшими школярами національних і загальнолюдських культурних і духовних цінностей, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум.

1. Державний стандарт початкової середньої освіти [Електронний ресурс]. Затв. пост. Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р., № 462. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/divalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-divalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6091>.

2. Вашуленко М.С. Українська мова. 1-4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою [Електронний ресурс] / М.С. Вашуленко, К.І. Пономарьова, О.Ю. Прищеп, В.О. Мартиненко, С.О. Караман, Н.І. Лунько. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/divalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-divalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6225>.

3. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методологических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 333 с.

4. Андрусак У. Формування мовної особистості молодшого школяра в контексті реалізації соціокультурного компонента змісту освіти [Електронний ресурс] / У. Андрусак // Всеукраїнська конференція “Актуальні проблеми формування навчально-виховного середовища в сільських загальноосвітніх навчальних закладах”. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Obrii/2008/%28Andrusiak.doc%29.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Obrii/2008/%28Andrusiak.doc%29.pdf).

5. Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англійського спілкування [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Коломінова Ольга Олегівна; Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 1998. – 181 с.

6. Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів: монографія / За наук. ред. М.С. Вашуленка. – Глухів: РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. – 312 с.

7. Кононенко В.І. Етнологічні засади вивчення української мови / В. І. Кононенко // Українська мова в освіті: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С. 43-56.

8. Кузьменко Ю.В. Методика формування соціокультурної компетенції учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання: германські мови” / Ю.В. Кузьменко. – Київ, 2007. – 20 с.

9. Пономарьова К. Соціокультурна складова у змісті початкового курсу української мови / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2011. – №5. – С. 9-13.

10. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996.

*The article examines the content, methods and techniques of forming of social and cultural competence closely related with communicative one of primary schoolchildren. The system of exercises providing the realization of the sociocultural content of the State standard of primary general education is offered.*

**Key words:** State standard of primary general education, sociocultural competence, communicative competence, oral and written speech.

УДК 372.880

ББК 74.268.1Укр

Олена Божко

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОБОТИ З ТЕКСТОМ У ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано важливість впровадження компетентнісного підходу до формування текстотвірних умінь учнів як одного із провідних в системі середньої освіти. На підставі аналізу педагогічної лінгводидактичної літератури уточнено поняття “компетенція” й “компетентність”, окреслено складники загальної структури компетентності; дано визначення й представлено модель текстотвірної компетентності учнів.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, текстотвірна компетентність, текстотвірні вміння.

Теоретичне розроблення й впровадження нових, більш ефективних, підходів у практику навчання української мови в загальноосвітніх закладах лишається на сучасному етапі актуальним завданням. Основні документи галузі освіти (Концепція мовної освіти в середній школі, Концепція когнітивної методики навчання української мови, Концепція профільного навчання в 10-11 класах, нові редакції Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (2011 р.) й програми з української мови для 5-9 класів (2012 р.) та ін.) пріоритетом розвитку сучасної національної системи освіти визначають компетентнісно орієнтований підхід не випадково. Саме компетентність сьогодні вважається передумовою подальшої успішної самореалізації випускника школи в суспільстві, а як наслідок – передумовою розвитку самого суспільства.

**Постановка проблеми.** Послідовне переорієнтування української школи на компетентнісний підхід сприяє подоланню однієї із суттєвих проблем в освіті: далеко не завжди учні вміють застосувати набуті знання з мовної теорії для розв’язання різноманітних комунікативних завдань у процесі спілкування (як у навчальній діяльності, так і в життєвих ситуаціях), тобто не володіють комунікативною компетентністю, формування й розвиток якої неможливі без залучення школярів до активної мовленнєвої діяльності. В основі всіх видів останньої (аудіювання, читання, говоріння й письма) – текстотвірна діяльність, що забезпечує різноспрямовані й водночас взаємопов’язані процеси: текстотворення та текстосприймання. Їх успішність зумовлена рівнем сформованості текстотвірної компетентності. З огляду на це постає проблема визначення змістового наповнення поняття “текстотвірна компетентність”, ролі й місця текстотвірних умінь учнів у її структурі.

**Аналіз останніх досліджень.** Загальнопедагогічні проблеми формування компетентностей дітей шкільного віку вивчають Н. Бібік, С. Бондар, М. Гончарова-Горянська, І. Єрмаков, В. Краєвський, А. Маркова, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, С. Трубочова, А. Хуторської, С. Шишов та ін. Питанню реалізації компетентнісного підходу до формування мовної особистості на різних етапах навчання присвячено роботи А. Богущ, З. Бакум, Т. Гнаткович, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Дроздової, С. Карамана, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко та ін. Проте питання реалізації компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі, трактування такого поняття, як “текстотвірна компетентність” (обсяг і змістове наповнення), співвідношення текстотвірної компетенції/компетентності й відповідно комунікативної, дискурсивної, риторичної, мовленнєвої та ін. лишаються остаточно не розв’язаними. Вимагає уточнення й понятійний апарат, що не знайшов однозначного тлумачення в педагогічній, психологічній і методичній літературі.

Тому мета статті – обґрунтування важливості впровадження компетентнісного підходу до формування текстотвірних умінь учнів і визначення змісту та будови текстотвірної компетентності. Для її розв’язання визначено такі завдання: окреслити співвідношення понять “компетенція” й “компетентність”; уточнити загальну структуру компетентності; з’ясувати місце текстотвірних умінь як невід’ємного компоненту текстотвірної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Термін “компетенція” запропонував американський мовознавець Ноам Хомський, який виділив мовну (лінгвістичну), мовленнєву й комунікативну компетенції, необхідні для вивчення мови [17, с. 56]. Із того часу розвиток понять “компетенція/компетентність” перебуває в постійній динаміці. Ми констатуємо, що сьогодні в науковців чітко оформилися два підходи:

1. “Компетенція” й “компетентність” тлумачаться як цілком тотожні, взаємозамінні (В. Болотов [3]; І. Зимня, О. Кузьменко [15]; Т. Гудкова, С. Дружилов, О. Зеєр, А. Миролюбов [8, с. 15] та ін.). Не розмежовують ці дефініції й лексикографічні джерела ([4 с. 445; 9, с. 250]). Таке бачення свого часу було зафіксовано й у державних документах галузі середньої освіти [14, с. 28-30].

2. Останнім часом поняття “компетенція” й “компетентність” учені все частіше розводять (Н. Бібік, А. Богущ, Ж. Бутенко, Ю. Варданян, С. Караман, В. Краєвський, О. Овчарук, М. Пентилюк, О. Пометун, І. Родигіна, Г. Селевко, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом’як, А. Хуторської та ін.), причому визначення, змістове наповнення й співвідношення між собою трактують по-різному.

Для підтвердження звернемося насамперед до державних документів, що регулюють освітню діяльність і спрямовують на осмислення засад компетентнісного підходу та їх реалізацію. Стандарти різних років редакції містять поняття “компетенція” і “компетентність” із різними дефініціями. Так, у редакції 2004 р. набуті вміння, характерні для певної освітньої галузі чи окремого навчального предмета, трактуються як *компетенції* (наприклад, комунікативні, мовленнєві, мовні), а загальна здатність – як *компетентність* [5, с. 1-2], тобто співвідношення набуває такого вигляду: *компетенція – компетентність*. У Державному стандарті останньої редакції (2011 р.) зазначено, що *компетентність* – набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці (підкреслено нами – О. Б.), а *компетенція* – суспільно визнаний рівень (підкреслено нами – О. Б.) знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Змісту конкретної освітньої галузі чи предмета стосуються предметні (галузеві) компетентності, для їх опису використовуються такі ключові поняття: “знає і розуміє”, “уміє й застосовує”, “виявляє ставлення й оцінює” тощо [6, с. 5]. Таким чином *компетенція > компетентність*.

О. Пометун в контексті компетентнісного підходу в освіті вважає коректним уживання виключно поняття “*компетентність*”, під яким розуміє спеціально організовані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині ідентифікувати й розв’язувати проблеми, характерні для певної сфери діяльності, у будь-якій ситуації [13, с. 69]. На думку І. Хом’яка, *компетенція* (знання нормативних одиниць мови) є складником *компетентності* (уміння застосовувати як вербальні, так і невербальні засоби мови на практиці для розв’язання комунікативних завдань у різноманітних життєвих ситуаціях [15]. М. Пентиліук співвідносить “*компетенцію*” і “*компетентність*” як загальне й конкретне [12, с. 51]. Схожі думки висловлює й професор Н. Голуб: між цими поняттями існують відношення загального й індивідуального. *Компетенцію* варто розглядати як очікувані й вимірювані досягнення, які підтверджують здатність (спроможність) учня виконувати певні дії самостійно після засвоєння програмового матеріалу, а *компетентність* обов’язково передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенції [15]. Ф. Бацевич справедливо зауважує, що *компетенція* не передбачає автоматичного її використання – необхідні ще вміння й навички її застосування [1, с.125], тобто йдеться про набуття *компетентності*.

О. Савченко визначає чотири базові характеристики поняття *компетентність*: 1) її використання відбувається в конкретній навчальній ситуації); 2) це результат, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує процес, під час якого він набув цю компетентність (наприклад, учень показує, що саме він уміє, а не розповідає: “Я читав, я писав...”); 3) для вимірювання здатності користуватися компетентністю потрібні чітко визначені й затверджені стандарти; 4) компетентність є мірою того, що індивід може зробити в конкретно визначений час [15].

Отже, попри відсутність одноставної думки науковців щодо трактування *компетенції/компетентності*, відзначаємо: 1) багатогранний, різноплановий і системний характер природи цих понять; 2) їх взаємозалежність і взаємозв’язок, але не тотожність. І наголошуємо: перехід зі знаннєвої парадигми навчання на компетентнісну зовсім не означає заперечення знань, умінь і навичок. Навпаки, ці елементи (особливим чином структуровані й взаємопов’язані) разом із цінностями людини, які вона вміє осмислено застосовувати в конкретних життєвих або навчальних ситуаціях і становлять компетентність. Тобто *компетентність* забезпечується комплексним поєднанням усіх її структурних компонентів: когнітивного, діяльнісного й особистісного аксіологічного. Узявши за основу модель, розроблену І. Родигіною [16, с. 70], пропонуємо схему *загальної структури компетентності* (схема 1).

Цілком погоджуємось із дослідником: зазначені компоненти є не лише обов’язковими, вони тісно пов’язані між собою та взаємозумовлені. *Когнітивний* компонент тісно пов’язаний із діяльнісним: знання відображуються й виявляються в діяльності, якісна реалізація якої, у свою чергу, ґрунтується на міцних сучасних знаннях, які мають відповідати принципу науковості й систематичності. Лише діяльність виконує роль індикатора набутих знань і оволодіння новими, вимагає мобілізації знань, відповідних умінь і навичок. *Аксіологічний* компонент (цінності,

ставлення, потреби, мотиви) людини, з одного боку, є рушійною силою для відповідної її діяльності. З іншого, про певні особистісні якості людини можна зробити висновок за результатами її діяльності. Спрямованість знань людини й успішність оволодіння ними напряду залежить від її *цінностей і потреб*. І в свою чергу знання можуть впливати на сферу цінностей не завжди виключно позитивно, а інколи навпаки – девальвувати розвиток чеснот людини. Усе залежить від якості знань і змістового наповнення.



Рис. 1. Загальна структура компетентності

На підставі проаналізованих тверджень, можемо констатувати, що *компетенція* – це комплекс вимог, що висуваються до освітньої підготовки учня з української мови (їх знань, умінь, навичок і ставлень), а *компетентність* – ступінь оволодіння ними, уже сформовані вміння й навички, особисті цінності й ставлення, що стали власним надбанням учня.

Керуючись поставленими завданнями, проаналізуємо *зміст та організацію текстотвірної компетентності* (принагідно зазначимо, що російські дослідники вживають до атрибутиву “текстотвірна” синонім “текстова”). До її складу науковці відносять різні елементи. Наприклад, Л. Павлова зовсім не зазначає когнітивної й особистісної аксіологічної складових, натомість акцентує увагу на діяльнісній, що містить три групи умінь: 1) будувати тексти різних типів, стилів, жанрів; 2) сприймати, розуміти, інтерпретувати їх; 3) предметні й метапредметні вміння й дії, що сприяють досягненню цілей [11, с.5]. Дослідники Н. Болотнова і Т. Жеребило у структурі текстотвірної компетентності виділяють знання основ теорії тексту (його видів, жанрів, стилів) і вміння створювати й адекватно сприймати тексти, а саме: 1) знання дійсності, вміння відображувати її в слові в процесі текстотворення й розуміти на основі інтерпретаційної діяльності; 2) вміння виявляти свій погляд на світ, свою творчу індивідуальність у виборі життєвого матеріалу та його відображенні в слові; усвідомлення індивідуального авторського стилю; 3) знання про сфери спілкування, ситуації, умови спілкування й вміння враховувати це під час текстотворення й текстосприйняття; 4) знання про адресата й вміння враховувати цей чинник у процесі текстотвірної діяльності; 5) знання мовних ресурсів, вміння їх відбирати, організовувати в процесі текстотвірної діяльності [2, с.302; 7]. О. Овчинникова в складі текстотвірної компетенції виділяє текстознавчі

знання, уміння й навички аналізу, перероблення інформації, що міститься в тексті, а також написання власного тексту на основі запропонованого [11, с.13].

Дотримуємося погляду, що *текстотвірна компетентність* являє собою набуті в процесі навчання знання, уміння, навички, досвід текстотвірної діяльності – вторинної (сприйняття, інтерпретації, розуміння текстів) і первинної (відтворення готових текстів, створення власних і їх редагування), а також досвід емоційно-ціннісного ставлення до процесу й результату текстотвірної діяльності. Будову текстотвірної компетентності представимо як трикомпонентну – зі знанневою, аксіологічною й діяльнісною взаємопов'язаними складовими (рис. 2).

Лише та людина може бути компетентною, швидко й самостійно використовувати ті чи інші знання з певної галузі, якщо вони характеризуються глибиною, міцністю, системністю, сучасністю. Засвоєння учнями знань про мову, мовлення та спілкування; текст як продукт мовленнєвої діяльності, його структуру, жанрові різновиди, стилі й типи мовлення, безперечно, слугує надійним підґрунтям для формування текстотвірних умінь і навичок. Проте закріплення в тривалій пам'яті всього обсягу текстознавчих понять, передбачених змістом програми, зовсім не гарантує належного рівня формування текстотвірної компетентності. Визначальними є вміння й навички застосовувати їх у текстотвірній діяльності з метою розв'язання комунікативних завдань у різних ситуаціях. Крім того, учні вчать давати мотивовану оцінку/самооцінку текстотвірній діяльності як процесу й результату. Успішність набуття знань багато в чому зумовлена рівнем умотивованості школярів до текстотвірної діяльності. Тому вчитель має організувати процес навчання так, щоби на кожному уроці української мови викликати, підтримати й розвинути в дітей природну потребу в текстотвірній діяльності в процесі спілкування. Відмовляючись від трансляції “готових знань”, педагог стимулює активність пізнання й спілкування учнів для їх “здобуття” у ході самостійного пошуку та розв'язання навчальних завдань.

Як бачимо, модель текстотвірної компетентності відображає неоднорідність процесу текстотворення, який містить два взаємопов'язані й різноспрямовані компоненти – вторинну і первинну текстотвірну діяльність. Отже, діяльнісну складову доцільно представити бінарно. Уміння й навички сприймати усні (аудіювання) і письмові (читання) тексти формуються та вдосконалюються під час вторинної текстотвірної діяльності. У ній домінують регулятивні засоби, що керують пізнавальним процесом реципієнта, стимулюють його асоціації, на основі яких у свідомості продукується смислове розгортання тексту. У ході первинної формуються вміння й навички створення текстів у будь-якій (усній чи письмовій) формі: вторинних (переказ, анотація, відгук, конспект та под.), первинних (твір-розповідь, твір-опис, твір-роздум, діалог, монолог-відповідь учня) і вдосконалення (редагування) первинних/вторинних текстів.

**Висновки і перспективи.** Отже, засвоєння учнями ґрунтовних знань про текст і формування умінь, навичок текстотворення й текстосприймання як набуття досвіду слугує вільному володінню мовою – універсальним інструментом пізнання, мислення й спілкування, а зрештою забезпечує розвиток мовної особистості. Тому розроблення методики формування текстотвірних умінь і навичок учнів як визначного чинника розвитку комунікативної компетентності лишається актуальним напрямом дослідження. Його успішна реалізація потребує розв'язання низки питань: визначення місця текстотвірної компетентності в низці споріднених понять (дискурсивна, комунікативна, мовленнєва тощо), відбір найбільш ефективних принципів, методів, прийомів і засобів навчання з метою її формування, що стане предметом наших подальших наукових розвідок.

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Флорій Сергійович Бацевич. – [2-ге вид., доп.]. – К. : ВД «Академія», 2009. – 375 с.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учебное пособие / Н.С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта, Наука, 2007. – 520 с.
3. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – с. 445.
5. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – № 5. – С. 1-2.

6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої школи [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. – Режим доступу до документу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.

7. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов [Електронний ресурс] / Т. В. Жеребило. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань : Изд-во «Пилигрим», 2010. – Режим доступа к словарной статье : [http://text\\_analysis.academic.ru](http://text_analysis.academic.ru).

8. Компетентнісний підхід в освіті : метод. рекомендації керівним пед. кадрам для проведення наук.-практ. семінарів з питань впровадження компетентнісного підходу в практику роботи ЗНЗ. – Харків : ХОНМІБО, 2005. – 92 с.

9. Компетентність. Компетенція // *Словник української мови: В 11-ти т.* [За ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наук. думка, 1970. – Т. 4. – С. 250.

10. Овчинникова О. И. Формирование текстовой компетенции на родном (русском) и иностранном (английском) языках у учащихся старшей ступени обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олеся Ивановна Овчинникова. – Орел, 2010. – С. 13-25.

11. Павлова Л. Методологічні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії / Л. Павлова // *Управління школою*. – 2006. – № 13 (133). – С. 2-14.

12. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в свроінтеграційному контексті / Марія Пентиліук // *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. статей*. – К. : Ленвіт, 2011. – № 2. – С. 49-57.

13. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // *Рідна школа*. – 2005. – № 1. – С. 64-69.

14. Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. – 2000. – № 19. – С. 28-30.

15. Проблеми компетентнісного навчання української мови : матеріали засідання круглого столу [Електронний ресурс] / Лабораторія навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України (зав. Голуб Н. Б.) – Режим доступу до матеріалів : [http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/laboratorija\\_navchannia\\_ukrajinskoji\\_movi\\_institutu\\_pedagogiki/problemi\\_kompetentnisnogo\\_navchannja\\_ukrajinskoji\\_movi/17-1-0-110](http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/laboratorija_navchannia_ukrajinskoji_movi_institutu_pedagogiki/problemi_kompetentnisnogo_navchannja_ukrajinskoji_movi/17-1-0-110) – Назва з екрану.

16. Родигіна І. В. Впровадження компетентнісного підходу в системі загальної середньої освіти: від феномена до моделі / І. В. Родигіна // *Компетентнісний підхід у неперервній освіті : колективна монографія / за наук. ред. І. Г. Єрмакова*. – Донецьк : Каштан, 2012. – С. 65-82.

17. Хомський Н. Язык и мышление / Наом Хомский / пер. с англ., под ред. В. В. Раскина, предисл. В. А. Звегинцева. – М. : Изд-во Московского университета, 1972. – 122 с.

*The article proves the importance implementation of a competence approach to the formation students' skills of forming text as one of the leading in the secondary education system. The terms «competence» and «competency» are clarified on the basis analysis of teaching and lingvodidactic literature, the components of the competence's general structure outlined; a definition presents and the model competence of forming text presents.*

**Key words:** competence approach, competence, competency, competence of forming text, skills of forming text.

**ФОРМУВАННЯ УЧНІВСЬКИХ ІНТЕРЕСІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ  
МОРФОЛОГІЇ ЗА УМОВ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ (5-7 КЛАСИ)**

У статті розкрито мотиваційні, змістові, операційні складники компетентісного навчання української мови, що ґрунтуються на послідовному використанні системних мовних і мовленнєвих зв'язків, завдяки чому створюється оптимальні умови для формування учнівських інтересів як засобу конструювання проектної технології навчання морфології в 5-7 класах.

**Ключові слова:** опорні вміння, комплексні вправи, функції методу проектів, інтерактивні методи і форми, інтереси, змістоутворювальні мотиви, готовність до суспільно корисної праці.

**Постановка проблеми.** Останнім часом набуває особливої актуальності проблема компетентісного підходу до навчання, розвитку і виховання учнівської молоді, що спричиняється типовою для сучасної школи ситуацією: учні здатні опанувати теоретичні знання, але відчувають значні утруднення під час використання цих знань для розв'язання конкретних життєвих задач.

**Аналіз останніх досліджень.** У новітніх дослідженнях російських дидактів (В. Краєвський, А. Хуторський) розкрито відмінність між компетенцією і компетентністю, яка існує з освітнього погляду; з'ясовано метапредметну (надпредметну або допредметну) сутність ключових компетенцій, які виходять за межі окремих предметів і лише конкретизуються в програмі й навчальному матеріалі як їх метапредметні елементи. Українським дидактом О. Савченко компетентісний підхід характеризується як результативно-діяльна освіта. У працях російських учених (Н. Свирина) для означення цього типу навчання вживається термін системно-діяльна освіта. Компетентісний і особистісно зорієнтований підходи для досягнення освітніх цілей інтегруються, в результаті чого особистісно зорієнтоване навчання стає ефективним засобом реалізації компетентісної системно-діяльної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Метою компетентісного навчання української мови і мовлення є формування мовної особистості – людини, яка 1) володіє скарбами рідної мови, мовленнєвими вміннями, навичками, дбає про красу і вдосконалення власного мовлення, сповідує ідеали національної культури; 2) вміє працювати у групі, колективі, володіє різними соціальними ролями, уміє представити себе, групу, поставити запитання, дискутувати. Для досягнення означених цілей перспективним є тип навчання, у якому інтегруються компетентісний і особистісно зорієнтований підходи, в результаті чого особистісно зорієнтоване навчання стає ефективним засобом реалізації компетентісної системно-діяльної освіти. Визначальними принципами такої організації пізнання української мови і мовлення є природовідповідність, розвивальної допомоги, єдність мовної освіти і мовленнєвого розвитку.

Успішність організованого навчання досягається за таких методичних умов:

- формування національного характеру (з опертям на архетипи національного підсвідомого);
- осягнення особистістю ціннісних орієнтацій – ідеалів добра, краси, істини як першооснови креативних умінь;
- здатності учня займати активну особистісну позицію, що формується системою особистісно зорієнтованих ситуацій, за яких радість пізнання та живого спілкування стає засобом природного самовираження, самопізнання, саморозвитку учня.

Сконструйований нами тип компетентісного навчання програмує опанування мовних знань способом розв'язання мовленнєвих завдань. Зміст дослідного учіння в ньому реалізується: 1) системою комплексних вправ за мірою допомоги, рівнем творчості, способом інтегрування видів діяльності, зорієнтованою на досягнення єдності емоційно-образного і логіко-поняттєвих аспектів пізнання та оптимальне співвідношення когнітивної та афективної (емоційно-вольової) сфер особистості як двох взаємопов'язаних форм психічного відображення

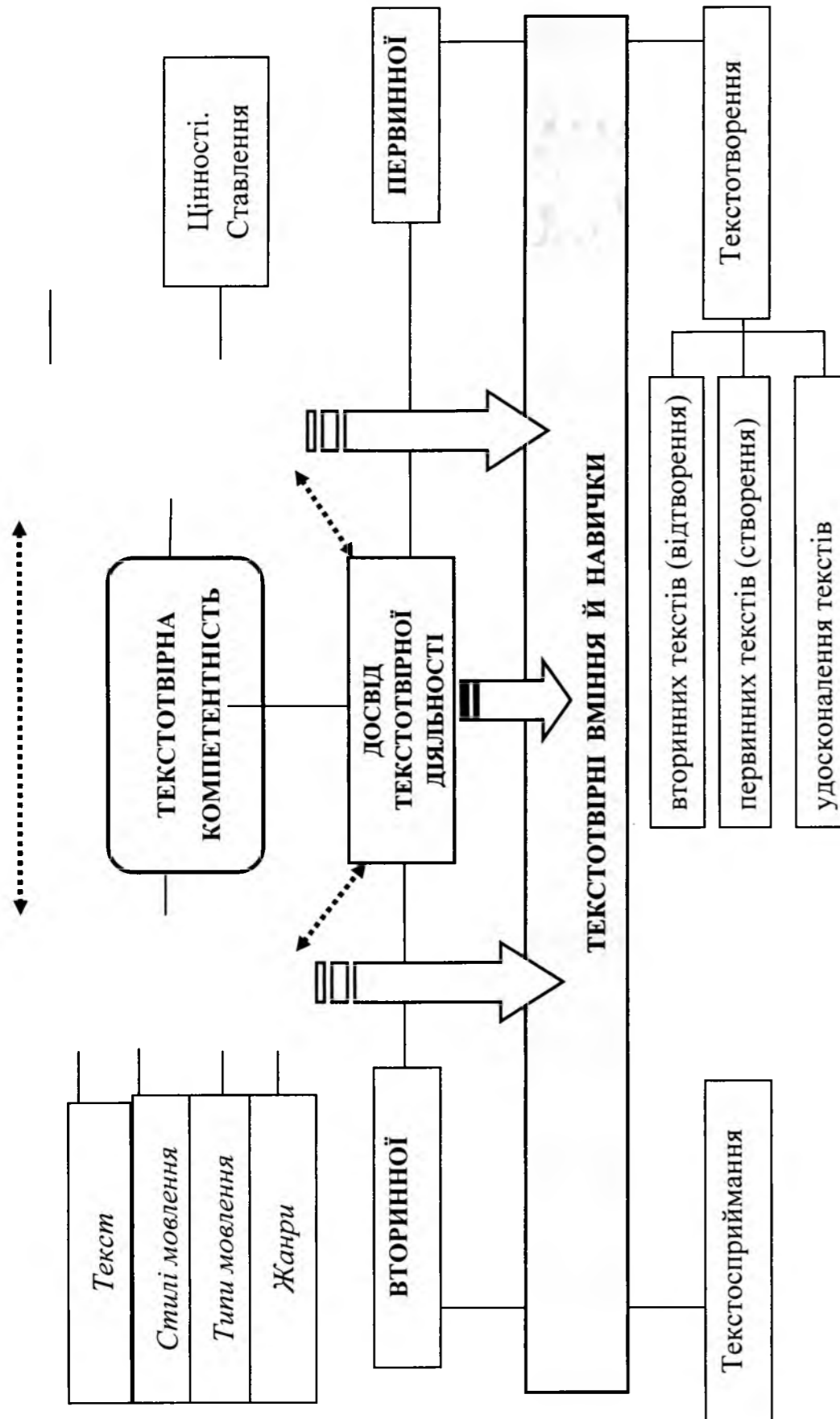


Рис. 2. Структура текстотвірної компетентності учнів

об'єктивного світу; 2) та проектною діяльністю як визначального засобу мотиваційного залучення учнів у пізнання і словесну творчість, здобуття ними суб'єктивного досвіду. Основними способами розвивальної допомоги слугують інтерактивні методи і форми навчання. Міжпредметні елементи ключових компетенцій (комунікативних, ціннісно-сміслових, загальнокультурних, навчально-пізнавальних, особистісного удосконалення, соціально-трудових) знаходять конкретизацію в змісті дослідного учіння.

Комплексні вправи є системотвірним компонентом організованого пізнання на суб'єкт-суб'єктних стосунках. Сконструйовані вони з позиції теорії мовленнєвої діяльності, їм притаманна сукупність таких ознак:

- будуються вони на основі системи текстів, об'єднаних певною темою соціокультурної змістової лінії, з чітко вираженими соціокультурними, дидактичними, виховними функціями (див. таблицю 1), у яких виучувані мовні знання є типовими, найбільш вагомими для вираженої думки та органічно поєднуються з емоційно-образною (ігровою, художньою), дослідницькою діяльністю;

- своїм змістом спонукають дітей до словесної творчості й водночас націлюють на розв'язання лексичних, граматичних, правописних завдань у їхніх системних зв'язках;

- ґрунтуються на засадах методу узагальнених предметних структур та узагальнених способів діяльності (методу укрупнених дидактичних одиниць);

- їхня послідовність визначається сутністю опорних умінь, завдяки чому створюються оптимальні умови для опанування програмового матеріалу через порівняння, переконструювання, встановлення внутрішньопоняттєвих (складносурядне речення і просте з однорідними присудками), зовнішньопоняттєвих (змінена форма слова, спільнокореневі слова), міжпредметних зв'язків, міжпредметну інтеграцію з метою формування узагальнених умінь пізнавальної й мовленнєвої діяльності.

Таблиця 1

### Текст, його соціокультурні, розвивальні, дидактичні і виховні функції

Як спосіб прилучення дітей до духовної культури народу; розширення їхнього кругозору, формування особистісного бачення краси, добра, істини	Як засіб мовних явищ з метою активізації пізнавальних процесів; як спосіб укрупнення навчальної інформації; активізації евристичної бесіди з метою формування узагальнених способів пізнання	Як інструмент оволодіння узагальненими вміннями сприймати, відтворювати, будувати й поліпшувати текст; як спосіб збагачення словника і граматичної структури учнівського мовлення; як засіб формування авторського задуму
---	--	---

У системі компетентнісної мовної освіти як системно-діяльнісної значно розширюються функції методу проектів, зростає їх розвивальна спрямованість, у результаті чого створюються повноцінні умови для включення учнів у виконання різних соціальних ролей: громадянина, виборця, представника, споживача, покупця, клієнта, виробника, еколога, історика, журналіста, літературознавця, лінгвіста, видавця, художника, композитора, письменника, члена сім'ї.

Організуючи компетентнісне навчання морфології на уроках української мови і мовлення, акцентуємо передусім на системному використанні таких характерних ознак методу проектів, як наявність актуальної творчої чи дослідницької діяльності, для розв'язання якої необхідні інтегровані знання, що виводять учня за межі навчального предмета, допомагають установити особистісно значущі зв'язки з іншими освітніми галузями, завдяки чому значно підвищується оперативність, системність здобутих знань, умінь, навичок, способів діяльності. У такій ситуації учень сам може обирати опорні знання з різних предметів з максимальною орієнтацією на власний досвід, здобутий як під впливом попереднього навчання, так і широкої взаємодії з довкіллям.

У структурі уроку української мови і мовлення метод проектів забезпечує передусім мотиваційну включеність учня в процес пізнання, завдяки чому створюються оптимальні умови

для активності його як співтворця на всіх його етапах. На першому етапі учень ще до вивчення нового матеріалу у позаурочний час вивчає певний об'єкт дійсності, знаходить і створює знання про нього, конструює суб'єктивні образи, одержує особистісний освітній продукт – **суб'єктний досвід**. На другому етапі учень має можливість зіставити власний освітній продукт з освітніми продуктами своїх однокласників та історико-культурними аналогами людства в певній галузі. Третій етап є узагальнений, він дає змогу кожному учневі на основі зіставлень, проведених на попередньому етапі, створити сукупний **освітній продукт виучуваного**.

**Функції методу проектів.** Створюючи власний проект, учні включаються в самостійне розв'язання творчої чи дослідницької проблеми. Кожен створює образ виучуваного засобами, які відповідають його природним нахилам, інтересам, смакам, уподобанням – здобувають суб'єктний досвід. На уроці під час актуалізації результатів проектної діяльності школярі обмінюються з однокласниками, учителем здобутими знаннями про довкілля, чуттєвим досвідом, способами дослідницької і творчої діяльності, прийомами розумових дій. Створюється атмосфера інтелектуальних, моральних, естетичних переживань, зіткнення поглядів до пошуку істини. Стає можливою постановка і розв'язання проблемних запитань і завдань на рівні внутріпредметних, міжпредметних зв'язків, міжпредметної інтеграції, у ході розв'язання яких учні включаються в цільовизначення, планування, організацію власного учіння, рефлексію – опановують усю сукупність оргдіяльнісних умінь.

У практиці навчання метод проектів успішно використовується також як ефективний засіб розвитку креативних умінь особистості. З цією метою учнівський колектив об'єднується протягом кількох років для розв'язання актуальних проблем. Приміром, проект “Житомирє мій сивочолий, ти гордість моя і краса!”, створений викладачем Житомирського державного університету імені Івана Франка Людмилою Кратасюк (див. Дивослово, №9, 2012. – С. 15-17).

Таким чином, у системі компетентнісної мовної освіти метод проектів є засобом:

- мотиваційного залучення в процес пізнання і словесної творчості;

- здобуття учнем суб'єктивного досвіду;

- постановки і розв'язання проблемних запитань і завдань на рівні внутрішньопредметних, міжпредметних зв'язків, міжпредметної інтеграції з метою формування узагальнених способів діяльності, оргдіяльнісних умінь;

- розвитку креативних умінь особистості;

- організації різних типів інтегрованих уроків;

- виконання учнем різних соціальних ролей;

- формування учнівських інтересів.

Ґрунтуючись на розвивальних, креативних, виховних функціях методу проектів, формуємо в учнів цілий спектр інтересів – мовознавчих, літературних, редакторських, акторських, музичних, образотворчих, краєзнавчих, історичних, природничих, спортивних, конструкторських.

Найважливішими методичними умовами успішної організації проектної діяльності є обрання для уроку такої теми соціокультурної змістової лінії, яка б давала можливість: 1) включати учнів у виконання різних соціальних ролей і 2) водночас розкривати роль виучуваних мовних знань у вираженні думки.

Наведемо зразки таких завдань, які вміщено до підручника О.В. Заболотного, В.В. Заболотного “Українська мова”. 10 клас, К. Генеза, 2010.

**Тема 1. Орфографія. Фонетика. Стилїстика.** Об'єднайтесь у групи. Створіть рекламу норм української літературної вимови.

**Тема 2. Будова слова. Словотвір. Стилїстика.** Об'єднайтесь у групи. Проведіть круглий стіл на тему: “Географічні назви нашого краю”. Підготуйте невеличке повідомлення про похідні назви вашого населеного пункту, району чи області ( назви міст, сіл, мікрорайонів, вулиць, гір, рік). Зверніть увагу на ті назви, які утворилися певним способом словотворення, є похідними від інших назв.

Підготуйте фотоматеріали, карти, запросіть старожилів, музейних працівників, істориків.

**Тема 3. Лексика. Фразеологія. Стилїстика.** Об'єднайтесь у групи. Підготуйте стінну газету на тему “У світі лексики і фразеології”.

**Тема 4. Морфологія. Стилїстика.** Об'єднайтесь у групи. Складіть етюд у художньому стилї, використовуючи слова, обранї Вашою групою під час спостережень за певним об'єктом природного середовища.

У теорії і практиці навчання склався цінний досвід формування учнівських інтересів як під час вивчення мовного матеріалу, так і у позакласній та позашкільній діяльності. Перспективною є система завдань на вибір для уроків української мови і мовлення, розроблена Оленою Дрик, вчителем Спеціалізованої школи № 260 із поглибленим вивченням української мови м. Києва. Педагог, намагаючись якомога глибше індивідуалізувати навчання, пропонує учням висловити свої враження від прослуханої поезії за допомогою музики, малюнку чи власного вірша.

Значні креативні можливості позакласного читання відкриває Галина Дідух, учитель Малобілінської школи I–II ступенів Самбірського району Львівської області. Нею створено систему інтегрованих уроків у 5–9 класах для позакласного читання на матеріалі поетичних творів Ліни Костенко. Перелічимо їх тематику, аби хоч загальним штрихом окреслити актуальність, глибину порушених проблем: Краса врятує світ, якщо світ урятує красу” (6 клас); “А тепер осінні вже карнавали. Осінь у природі, малярстві та в поезії Ліни Костенко” (5 клас) “Ліс у поезії Ліни Костенко. Типи лісів. Значення лісу в природі” (7 клас) “Поезія Ліни Костенко і рідна історія” (8 клас) “Біблійні мотиви у творчості Ліни Костенко” (9 клас).

Інтегровані уроки, створені Галиною Дідух – пристрасні діалоги педагога і вихованців про найсокровенніше в нашому бутті: милосердя і доброту, відчуття прекрасного і шляхетне служіння Вітчизні, несхитність у боротьбі за свободу і незрадливість.

Привертає нашу увагу досвід з розвитку учнівських інтересів і наших зарубіжних колег – вчителів Асоціації гімназій С-Петербурга, які переконливо засвідчують ефективність постійно діючого шкільного театру для учнів 1-7 класів як засобу формування інтересів, ціннісних орієнтирів. Велику педагогічну цінність становлять рекомендації видатного російського вченого Андрія Хуторського про організацію загальношкільних тижнів захисту учнівських творчих робіт (див. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированого обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛНДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. (педагогическая мастерская).

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, сформовані на уроках української мови і мовлення інтереси стають для учнів засобом і умовою розвитку сприймання, мислення, уяви, емоційно-вольової сфери, здібностей, оволодіння рефлексивною діяльністю, опанування компетентностей – ключової (комунікативної) і предметної (мовної).

1. Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. Амонашвили. – Минск, 1990.
2. Бацевич Ф.С. Нариси лінгвістичної прагматики: монографія / Ф.С. Бацевич. – Львів: ПАІС, 2010. – 336 с.
3. Бондаревська Є. Гуманістична парадигма особистісно-зорієнтованого навчання / Є. Бондаревська // Педагогіка. – 1997. – № 4.
4. Варзацька Л. О. Українська мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах: навчально-методичний посібник. / Л.О. Варзацька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 360 с.
5. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту 2-4 класи: навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 112 с.
6. Варзацька Л. О. Інтерактивні технології в системі особистісно зорієнтованої освіти /Л.О. Варзацька, Л.М. Кратасюк// Бібліотека «Дивослово». – № 4. – 2006.
7. Гриценко Л. Основні ідеї інтерактивного особистісно-зорієнтованого навчання /Л. Гриценко // Завуч. – 2003. – № 15.
8. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.Н. Проколієнко / Г. Костюк. – К., 1989. – 460 с.
9. Краевський В. Дидактика и методика: учебное пособие /В. Краевский, А. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен / пер. с англ. – М.: Когито-центр, 2002. – 396 с.

*This article deals with motivation, content and operational components of competency learning the Ukrainian language, based on the sequential use the system language and speech communications, thus creates*

*optimum conditions for the formation of student interest as a means of constructing the project technology training morphology in 5-7 grades.*

**Key words:** *basic skills, comprehensive exercise function method projects, interactive methods and forms, interests, motivation, willingness to socially useful work.*

УДК 37.035.6

ББК 74.268.11.01

Надія Васильківська

## СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

*У статті розкрито роль першої навчальної книги з рідної мови для громадянського виховання молодших школярів як одного з компонентів соціокультурної компетентності. Подано методичні рекомендації щодо роботи з текстами та ілюстраціями Букваря для виховання поваги до державних і народних символів, рідної мови, звичаїв, природи.*

**Ключові слова:** *мовна особистість, українська мова, соціокультурна компетентність, громадянське виховання.*

Нові тенденції шкільної мовної освіти передбачають виховання національно-мовної особистості, яка на належному рівні повинна володіти рідною мовою як засобом комунікації, розвитку і самовираження, утвердження в суспільстві [5].

Щоб виховати національно-свідому, духовно багату мовну особистість у незалежній українській державі, слід формувати у школярів соціокультурні знання й уміння. Серед пріоритетних напрямів державної політики визначено “розширення україномовного освітнього простору”, “збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови” [7, с. 7].

Значна роль у формуванні національно-мовної особистості належить початковій школі і формується переважно засобами мови й на мові. Навчання української мови спрямоване “на формування соціокультурної компетентності, яка охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання” [6, с. 10].

Соціокультурні аспекти становлення мовної особистості досліджували науковці А. Богуш, М. Вашуленко, Р. Дружиненко, В. Кононенко, Л. Мацько, В. Мельничайко, Т. Симоненко, Л. Струганець, В. Федоренко та ін. На жаль, проблема формування мовної особистості молодшого школяра, зокрема соціокультурний її аспект, у методичному плані недостатньо висвітлена на сторінках педагогічних видань. У статті ми поставили за мету розкрити роль першої навчальної книги з мови для громадянського виховання молодших школярів, а також дати методичні рекомендації щодо роботи з текстами та ілюстраціями Букваря для виховання в першокласників любові й поваги до української мови, своєї Батьківщини, рідного народу, його культури.

До першочергових завдань формування громадянина країни належить виховання патріотизму. “Патріотизм розуміється не лише як абстрактне почуття самовідданої любові до рідної землі, її народу, держави, а й як любов до рідного слова, обожнювання своєї малої Батьківщини, непідробний інтерес до вітчизняної історії, шанування героїв і видатних співвітчизників, які жертвовно служили народові, збагачували його культуру й науку, збереження і примноження національних традицій, почуття національної гідності в поєднанні з повагою до всіх етносів, усвідомлення своєї нації і як носія неповторної своєрідності, і як органічної частини загальнолюдської спільноти тощо” [3, с. 15].

З патріотизмом органічно поєднується національна самосвідомість громадян, яка ґрунтується на національній ідентифікації: вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності; історію, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією [4, с. 9].

Основні риси громадянина виховуються в дитячому, підлітковому та юнацькому віці. Основа громадянськості закладається в дитячі роки. У «Розмові з молодим директором школи» В. О. Сухомлинський дає таку пораду: "... займіться перспективою становлення людини-громадянина", адже "дитина, якій сьогодні сім років, яка несміливо переступає поріг школи і виводить у зошиті кружечки і палички, через десять років, на ваших очах стане громадянином" [10, с. 559]. На запитання, від чого залежить громадянське осереддя людини, В.О. Сухомлинський відповів: "Від того, що увійшло в її серце в роки дитинства і отрочества, що схвилювало, стривожило її думку, що наболіло на душі, як каже народ" [9, с. 311].

З початком шкільного навчання найпершим і найголовнішим підручником для першокласника стає Буквар, бо за ним він навчається грамоти та отримує уявлення про навколишній світ як цілісну багатогранну систему. А у професійних руках учителя Буквар стає незамінним інструментом. За його допомогою педагог не тільки навчає першокласників рідної мови, сприяє загальному розвитку дітей, а й формує особистість, виховує. Буквар варто характеризувати за різними критеріями, які співвідносяться з функціями, що виконуються цим підручником. Нас цікавлять виховні можливості Букваря, соціокультурний аспект формування мовної особистості, а саме – громадянське виховання.

Добір навчальних текстів, тем для побудови діалогів і монологічних зв'язних висловлювань, використання тематичних груп слів, стійких висловів, у яких відображаються особливості матеріальної й духовної культури українського народу, його національного характеру передбачено соціокультурною змістовою лінією Державного стандарту [6, с. 11]. Ці завдання повною мірою реалізовано на сторінках Букваря М. С. Вашуленка, О. В. Вашуленко [1].

Загальновідомо, що любов до рідного краю, рідної культури, рідної мови починається з малого – з любові до своєї сім'ї, до своєї домівки, до своєї школи. Поступово розширюючись, ця любов переходить у любов до рідної країни, до її історії, минулого й сучасного, до всього людства.

На основі змісту та ілюстрацій Букваря вчитель поступово розширює й поглиблює в першокласників отримані в дошкільному віці початкові уявлення про Батьківщину, розвиває й зміцнює оте сильне й природне почуття "малої батьківщини".

Буквар приділяє велику увагу вихованню в дітей любові до найрідніших людей, домашнього вогнища. Мамина пісня, її ніжне, рідне слово, приклад і порада (с. 31, 33, 35, 38, 39, 46, 50, 97, 121-122), батьків приклад, його наука (с. 37, 60, 74-75, 90), бабусині й дідусеві настанови, їхні знання й досвід, життєва мудрість (с. 77, 79, 81, 94), родинні традиції (с. 65, 87, 103) – усе це знайшло відображення на сторінках Букваря.

Отчий край, рідна місцевість, де народився, робив перші кроки, пізнавав довколишній світ, природу, глибоко западають у душу і постійно закликають повернутися з далеких та близьких життєвих доріг. Вчитель повинен постійно залюблювати дітей у рідний край. Тексти й ілюстрації Букваря та Супутника Букваря якнайкраще сприяють реалізації цього завдання (с. 5, 7, 8, 10-11, 21, 23, 42, 43, 55, 59, 67, 98-99 та інші).

Пошана до батьків, свого родоводу, традицій, любов до рідного краю завжди переростає в любов до "великої Батьківщини – України" (с. 5, 116, 119, 128, 129). Батьківщина для кожного свідомого громадянина є настільки рідною, дорогою, що вона порівнюється з Матір'ю. Як матір, її не вибирають, не зраджують, вона в людини одна. "Можна все на світі вибирати, сину, вибрати не можна тільки Батьківщину", – рядки з вірша Василя Симоненка якнайкраще підтверджують зазначену думку.

Щоб закласти в дитини основи громадянськості, треба дати їй правильне бачення добра і зла. "Усі, хто готується стати корисним громадянином, – зазначав М. Пирогов, – повинні спочатку навчитися бути людьми", тобто бути добрими, совісними, чесними, працьовитими, скромними та ін. Ці загальнолюдські якості й чесноти зосереджені в мудрій народній філософії.

У душі дитини патріотичні почуття народжуються під враженням казкових образів. "Казка – благородне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити. Патріотична ідея казки – в глибині її змісту; створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця й розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення" [2, с. 177]. На сторінках Букваря є досить

казок, на прикладі яких можна виховувати в учнів позитивні риси характеру. Наприклад, нещирі стосунки між друзями засуджує українська народна казка "Лисичка і Журавель" (с. 106-107); бути щедрими вчить казкове оповідання "Лісовий майстер" (с.137); а бути розсудливими, поміркованими навчають казкові персонажі М. Коцюбинського (казка "Про двох цапків", с. 148).

У Букварі міститься матеріал, який допоможе вчителю виховувати в учнів почуття громадянської гідності. Це, наприклад, тексти пісень (народні, колискові, авторські). Учні зможуть дізнатися, що в "усьому світі добре відомі прекрасні і мелодійні українські пісні" (с. 95, 97, 120, 128, 143). Сучасні діти повинні знати нашу хліборобську історію. Тексти усної народної творчості на тему жнив, авторські тексти, ілюстрації про нелегку хліборобську працю (с. 37, 49) сприятимуть формуванню в учнів гордості за свій трудолюбивий народ, пошани до людей праці, поваги до хліба, такого смачного й поживного, і в тяжкому труді заробленого. Про видатних, славних українців, гідних представників нашого народу учні дізнаються із текстів "Тарас Григорович Шевченко" (с. 142), "Іван Якович Франко" (с.144), "Леся Українка" (с. 146) та представлених на сторінках Букваря їхніх відомих творів (с. 143, 145, 147).

Доленосне значення як для нації в цілому, так і для кожного українця має збереження, збагачення і дотримання українських звичаїв. "Застосування знань і засобів етнопедагогіки ставить реальний заслін бездуховності, національному нігілізму, допомагає дітям усвідомити свою роль як спадкоємців народних цінностей і традицій" [8, с. 227].

На сторінках Букваря (с. 5, 13, 51, 128-129, 142-143, 149) є багато ілюстрацій, на яких зображено національну символіку (калина, верба, вишитий рушник), наш національний одяг, багатий розмаїттям барв та відтінків кольорів, з його територіальними відмінностями та особливостями (с. 5, 7, 9, 13, 35, 50, 53, 57, 77, 90, 91, 94, 105 та інші). Увазі дітей пропонується також зображення віночка (с. 39, 51, 57, 129), цього своєрідного дівочого оберегу, "знахаря душі". Вчитель може розповісти першокласникам, що кожна із 12-ти квіток віночка щось означає: дівочу красу, чистоту, здоров'я тощо, як і прив'язані до віночка кольорові стрічки означають землю, сонечко, воду тощо. На свято Івана Купала дівчата пускали віночки на воду. Уявити обряд допоможе дітям текст "На Івана Купала" та відповідний сюжетний малюнок (с. 57). Традиції, звичаї, обряди нашого народу представлені відповідними ілюстраціями та текстами на сторінках Букваря. Там є, приміром, закликаночки, веснянки, обрядові, народні пісні (с. 89, 97, 105). У Букварі достатньою подано також перлини усної народної творчості: прислів'я, приказки, загадки, скоромовки. За визначенням К. Ушинського, "навіть чи є кращий засіб привести дитину до живого джерела народної мови і виховати в душі дитини несвідомо такт цієї мови" [11, с. 270].

Однією з головних ознак держави, за якою розрізняють країну в світовому співтоваристві, є її символіка. Засвоєння учнями державних символів – Державний Гімн України, Прапор, Герб – сприяє формуванню в дітей громадянської самосвідомості, патріотичних і моральних почуттів (с. 3, 5, 150). На доступному для першокласників рівні вчитель повинен пояснити, що символізує кожен із цих атрибутів Української держави. Учні дізнаються, що герб – тризуб золотої барви на синьому сукні, прапор – прямокутне полотнище синього і жовтого кольору, гімн не є новоствореними, а успадковані символи українського народу. Державним Гімном України розпочинається сучасний буквар.

Досконале знання української мови й володіння нею, постійна турбота про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя та побуту вважається головним показником громадянської зрілості. Про національну мову як феномен культури неодноразово говорив І. Огієнко, наголошуючи на тому, що "поки живе мова – житиме й народ, не стане мови – не стане і національності", адже кожна мова має свій національний дух, є природним резервом інформації про світ і власний народ.

Одним із першочергових виховних завдань є виховання громадянина України. Адже збудувати процвітаючу українську державу зможуть лише її палкі патріоти, об'єднані національною ідеєю – ідеєю незалежності й державності. Отже, виникла настійна потреба формувати в учнів соціокультурні знання й уміння. Становлення мовної особистості необхідно здійснювати вже в початковій школі у процесі опанування гуманітарних дисциплін, зокрема української мови. Важливим дидактичним засобом навчання, розвитку, виховання



першокласників є Буквар. Це перша і найголовніша книга, за допомогою якої дитина зможе не тільки навчитися рідної мови, а й усвідомити себе громадянином України. А Буквар М. С. Вашуленка, О. В. Вашуленко повною мірою сприятиме цьому.

Перспективними щодо соціокультурного аспекту формування мовної особистості молодшого школяра вважаємо подальші розвідки етнолінгвістичного підходу до організації навчально-виховного процесу.

1. Вашуленко М. С. Буквар: підручник для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 152 с.: іл.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дочек Н. Своєрідність концепції виховання громадянина за спадщиною В. О. Сухомлинського / Н. Дочек // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С. 14-16.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.
5. Концепція загальної і середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1(91). – С. 4-6.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1 – 4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України, 17 квітня 2002 р. № 347 // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2-4.
8. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка : навчальний посібник / М. Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1986. – 286 с.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Т. 5 / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – 639 с.
10. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. Т. 4. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 393-628.
11. Ушинський К. Д. Рідне слово. Книжка для тих, хто навчає / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Т. 2 : Проблеми російської школи. – К. : Рад. шк., 1983. – С. 232-294.

*The article deals with the analysis of the role of the first textbook in mother tongue for the civic upbringing of primary school pupils as one of the components of social and cultural competence. Methodological recommendations have been given as to the ways of working with the texts and illustrations in the Bukvar (alphabet book), which would encourage upbringing of respect for the state and national symbols, mother tongue, customs and nature.*

**Key words:** *lingual personality, the Ukrainian language, social and cultural competence, civic upbringing*

**УДК: 378+811+004**

**ББК: 74.58+81+33**

*Сніжана Воробець*

## **ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПЕРЕКЛАД І БІЛІНГВАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті розглянуто компоненти комунікативної професійної перекладацької здатності білінгва. Запропоновано тлумачення терміна “професійно орієнтований близькоспоріднений переклад” у контексті фахової підготовки студентів факультету української філології.*

**Ключові слова:** *професійно орієнтований переклад, професійна перекладацька здатність, білінгвальна компетенція.*

Важко заперечити той факт, що сучасна мовна ситуація в Україні об’єктивно спричиняє небезпечні процеси мовної, національно-культурної асиміляції, а також є однією з головних причин втрати консолідації суспільства. На сьогодні процес повернення багатьох етнічних українців до рідномовних джерел пов’язаний із чисельними труднощами. Особливо гострим є це питання для тих мовців, які переживають свою зросійщеність “як власну біду, що в ній самі вони, як правило, не винні” [8, с. 8], бо усвідомлюють усю неприродність й абсурдність цієї ситуації.

Особливої значущості означена проблема набуває в процесі підготовки студентів факультету української словесності, адже від цього певним чином залежить і перспектива розвитку мовної ситуації в державі. Безперечно, оптимізувати цей процес стає можливим за умови цілеспрямованого навчання майбутніх словесників умінь перекладацької діяльності в професійних сферах комунікації, що безпосередньо сприятиме формуванню у свідомості україномовної картини світу й національних стереотипів мовленнєвої поведінки, адже “під час перекладу відбувається зіткнення не лише лексичних, граматичних систем, а й комунікативно-прагматичних, лінгвоетнічних, психологічних, соціокультурних уявлень, менталітету мовців” [6, с. 61].

Ретроспективний огляд проблематики наукових праць у царині порівняльного мовознавства (Л.В.Бублейник, Г.П. Їжакевич, В. І. Кононенко, М.П. Кочерган, А.В. Майборода, В.М. Манакін, Т.К. Чорторизька), загальної теорії і практики перекладу, зокрема близькоспорідненого ( К. Бабов, Л.С. Бархударов, В.Г. Гак, Ю.О. Жлуктенко, Р.П. Зарівчак, В.М. Комісаров, Р.К. Міньяр-Белоручев, В. Рагойша, Я.І. Рецкер), прикладних аспектів формування перекладацької діяльності (Н.І. Волошанівська, О.М. Горошкіна, В.Ф. Загороднова, О.І. Кретова, Н.К. Місяць, В. Радчук, Ю.М. Тельпуховська, В.В. Шляхова) виявив, що у вітчизняній лінгводидактиці вищої школи означена проблема фактично не розроблена ні в теоретичному, ні в методологічному плані. Питання методичної доцільності застосування навчального перекладу у вищих філологічних профілю скеровані переважно на носіїв російської або української мови, які опановують іноземні мови, тоді як реальні освітні можливості використання близькоспорідненого перекладу у фаховій підготовці студентів факультету української чи російської філології надалі залишаються нереалізованими. Означене послугувало обґрунтуванням для вибору теми дослідження й визначило її актуальність.

*Метою* запропонованої наукової розвідки є уточнення сутності поняття “професійно орієнтований близькоспоріднений переклад” у контексті фахової підготовки майбутніх словесників-україністів, а *завданням* – розробка методологічних засад формування білінгвальної компетенції у визначеного контингенту студентів.

Термін “професійно орієнтований переклад” з’явився наприкінці 60-х років минулого століття і стосувався переважно методики навчання іноземних мов ( В.Г. Гак, Д.І. Єрмолович, В.М. Комісаров, Л.К. Латишев, Р.К. Міньяр-Белоручев, Я.І. Рецкер, С.Г. Тер-Мінасова). Беручи до уваги ту обставину, що будь-який усний чи письмовий переклад – це “процес міжмовної і міжкультурної інтеракції, під час якого на підставі цілеспрямованого перекладацького аналізу вихідного текст створюється текст перекладу” [2, с. 22], науковці уточнюють, що переклад професійно значущих текстів – фахова діяльність окремо взятої категорії спеціалістів. Водночас слід зауважити, що мовна спроможність перекладача, безумовно, відрізняється від мовної здатності звичайного білінгва. Близькоспоріднений білінгвізм як здатність людини наперемінно використовувати в мовленнєвій практиці дві мови, само собою зрозуміло, є передумовою успішної перекладацької діяльності. Однак, на думку Ж.Д. Горіної, “сам по собі близькоспоріднений білінгвізм аж ніяк не є запорукою здібності до перекладу. Можливий різний рівень володіння спорідненою мовою. Можливо навіть непогано розмовляти й досить легко викладати думки в письмовій формі й водночас зазнавати значних труднощів при переході з російської мови на українську чи навпаки, у таких випадках ідеться передовсім про недостатню або абсолютну несформованість таких складників білінгвізму, як навичка перемикавання і навичка девербалізації. У такого мовця внаслідок того, що він наперемінно послуговується обома мовами в мовленнєвій практиці виформовується ілюзорне уявлення про те, що будь-який переклад особливих утруднень не викликатиме” [1, с. 102]. Як бачимо, ця відмінність полягає в тому, що професійний перекладач на противагу звичайному двомовцеві повинен належним чином володіти мовною здатністю в галузі не однієї, а щонайменше двох мов. Крім того, слід урахувати, що для перекладача вибір мовних засобів завжди задається оригіналом, а отже, важливою особливістю мовної перекладацької здібності, на думку В.М. Комісарова, є гнучкість і пластичність, спроможність швидко перемикатися, переходити від мовосприйняття до мовопородження [3].

Водночас у контексті підготовки майбутніх україністів-словесників таке розуміння перекладу дещо ускладнюється тим, що філологи за характером своєї діяльності повинні

опрацьовувати тексти різного жанрово-стильового призначення – від офіційно-ділових, газетно-публіцистичних до наукових чи текстів художньої літератури, маючи змогу працювати не лише в освітніх закладах, а й, скажімо, кореспондентами, коректорами, фахівцями зі зв'язків з громадськістю. З огляду на це, долучаємося до такого визначення сутності поняття “професійно орієнтований близькоспоріднений переклад” – це особливий вид мовленнєвої діяльності білінгва, скерований на перетворення автентичних текстів вихідної мови на рівноцінні за змістом та експресивно-стилістичним забарвленням тексти мови цільової, що пов'язані з різними сферами фахової діяльності майбутнього словесника” [1, с. 105]. Саме таке тлумачення уможливило охоплення випадків, коли цільовою мовою виступає українська, так і випадків, коли цільовою мовою виступає російська мова, знімаючи будь-які обмеження як щодо жанрово-стильової належності навчальних текстів, так і стосовно усної чи письмової форми перекладу.

Специфічними компонентами комунікативної професійної перекладацької здатності, безпосередньо пов'язаними з перекладацькою діяльністю, як відомо, виступають технічна, текстоутворювальна, зіставно-динамічна здібності й особистісні характеристики перекладача.

У контексті теми започаткованого дослідження під технічною перекладацькою здатністю, услід за В.М. Комісаровим, розуміємо специфічні знання, навички й уміння, необхідні для здійснення перекладацької діяльності студентів-філологів. Так, перекладацькі знання забезпечують розуміння сутності й завдань перекладацької діяльності, головних положень теорії перекладу, технічних прийомів і варіантів перекладацької стратегії. З-поміж перекладацьких умінь найбільш важливими є такі: уміння виконувати паралельні дії двома мовами, правильно обирати технічні прийоми перекладу й долати труднощі, аналізувати текст оригіналу, виявляючи стандартні й нестандартні перекладацькі проблеми й способи їх розв'язання. Технічна й мовна перекладацькі здібності, вочевидь, пов'язані відношеннями певної субординації, адже в основі перекладацьких навичок і вмінь полягає володіння системно-структурними мовними особливостями, а також усною і письмовою формами мови.

Обов'язковими компонентами комунікативної професійної перекладацької здатності, пов'язаними зі сприйняттям і створенням текстів оригіналу і перекладу, є текстоутворювальна й зіставно-динамічна. Так, текстоутворювальна перекладацька здатність репрезентована вмінням “створювати тексти різного типу відповідно до мовної і літературної норми” [3, с. 31]. Зіставно-динамічна здатність пов'язана з формуванням правильних висновків з текстів оригіналу й перекладу щодо коректного викладу змісту на основі фонових знань, а при потребі й задля подальших змін у перекладі у випадку їх незбігань. На нашу думку, зіставно-динамічна здатність певним чином пов'язана з соціокультурною, зокрема інтерактивною спроможністю, оскільки під час сприйняття тексту оригіналу передовсім слід урахувувати ситуацію спілкування, застосовуючи наявні фонові знання. Утім, зважаючи на те, що текстоутворювальна й зіставно-динамічна здатності пов'язані зі сприйняттям і породженням текстів, між ними існують відношення абсолютної взаємодії.

Зрештою, до складу комунікативної професійної перекладацької здатності вчені відносять ще й особистісні характеристики майбутнього фахівця-перекладача. Пристаючи до теоретико-прикладних напрацювань В.М. Комісарова, виокремимо такі психологічні характеристики, як: здатність швидко перемикає увагу, переходити з однієї мови на іншу, від однієї культури до іншої, від однієї ситуації до іншої; вміння зосередитися на головному, мобілізувати ресурси своєї пам'яті, а також відзначимо такі особистісні характеристики, як висока загальнофілологічна ерудованість, відповідальність за зміст перекладеного тексту, дотримання перекладацької етики. На нашу думку, особистісні характеристики перекладача зумовлені всіма іншими компонентами комунікативної професійної перекладацької здатності, оскільки виформовуються внаслідок перекладацької діяльності білінгва.

Як бачимо, розглянута комунікативно професійна перекладацька здатність студента-білінгва повинна становити синтез суто специфічних здатностей (текстоутворювальної, технічної, зіставно-динамічної спроможності й особистісних характеристик перекладача), які відображають професійну спрямованість навчання, а також і більш загальних здатностей (мовної, інтерактивної здібності), що відповідають комунікативно зорієнтованій природі курсу навчання.

Отже, уточнимо навички й уміння, які формують означені здатності.

*Мовна перекладацька здатність білінгва:* фонетичні навички (вимовні, інтонаційні); лексичні навички (вибір лексичних одиниць адекватно задуму і ситуації, навички семантизації й диференціації синонімів); граматичні навички (диференціація форм і функцій граматичних явищ та адекватне їх передавання мовою перекладу); знання стилістичних відмінностей української та російської мов.

*Технічна перекладацька здатність:* володіння прийомами транслітерації; володіння лексичними перекладацькими трансформаціями (калькування, лексичні заміни або додавання лексичних одиниць у процесі перекладу, генералізація або конкретизація); володіння граматичними трансформаціями (дослівний переклад, об'єднання або розширення речень, граматичні заміни).

*Текстоутворювальна перекладацька здатність:* володіння прийомами компресії тексту; вміння скласти реферативний переклад письмового або усного тексту.

*Зіставно-динамічна перекладацька здатність:* уміння коректно оцінити зміст перекладеного тексту з погляду сприйняття його реципієнтом.

Отже, відповідно до сучасних освітніх реалій України, що насамперед пов'язано зі збільшенням потоку інформації з російськомовних друкованих джерел та Інтернету, багатьом студентам-філологам, магістрантам, аспірантам, які не здобувають спеціалізації “Перекладач”, доводиться так чи інакше долучатися до перекладацької діяльності, так би мовити, зі щоденних потреб. Це у свою чергу зумовлює специфіку перекладу, що полягає у вузькій сфері застосування, оскільки такою перекладацькою діяльністю студенти “передовсім задовольнятимуть особисту, а не суспільну потребу (як скажімо, у випадку з професійним перекладачем), керуючись особистісними мотивами, а не суспільним замовленням” [1,с.105]. Таким чином, білінгвальну компетенцію майбутніх словесників можливо тлумачити як частину лінгводидактичної компетентності, що надає реальні можливості майбутнім викладачам рідної і/або російської мови брати повновагу участь у професійній перекладацькій діяльності.

Говорячи про формування білінгвальної компетенції як важливого компонента загальнофілологічної підготовки словесників до майбутньої професійної діяльності, варто зауважити, що означена компетенція студента-білінгва має виявлятися в щоденній мовленнєвій діяльності й зокрема у вмінні змінювати не лише мовний код, але й уносити корекцію в національно-мовну картину світу тих, хто навчається. Продемонструємо культурологічний аспект двомовної комунікації під час перекладу російського слова “изба” українським еквівалентом “хата”.

По-перше, предмети, що вербалізовані в цих словах мають істотні відмінності щодо форми й оздоблення. Якщо “изба” найчастіше будувалася з хвойної деревини, мала дерев'яний дах, земляну підлогу, то українська “хата” – це глиняна будівля під солом'яним дахом. За зовнішнім окресленням вона мала переважно форму витягнутого прямокутника, традиційно складалася з одного-двох-трьох (у різні історичні часи) житлових приміщень, сіней і комори. Відзначимо і те, що ставлення росіян до свого житла певним чином знайшло відображення у прислів'ї: “Не красна изба углами, а красна пирогами”, тоді як українська хата традиційно мала бути прибраною та чепурною. Здавна так велось, що в хаті завжди було чисто вибілено, розмальовано кольоровою глиною, оздоблено витинанками, прикрашено квітами, пахучими травами, рушниками.

Крім того, лексеми “изба” та “хата” мають різне семантичне поле в обох споріднених культурах, адже змістовий обсяг українського слова «хата» перетинається з обсягом значень російських корелятивів “дом” і “изба”. Так, для українського селянина хата була всім: і храмом, і рідним краєм, і найдорожчим місцем у світі. Як слушно зазначає І. Мойсеїв, “хата виступала спочатку як синкретичне уявлення, знак буттєвості, далі як образ і, нарешті, в новій літературній мові – як ідея, моральна засада, естетичний критерій, світоглядна категорія” [4, с. 153]. З огляду на це, інтерес становить зіставлення українських прислів'їв з ключовим словом “хата” та російських еквівалентів: “у своїй хаті своя правда і сила і воля”; “у своїй хаті легше помирати” (укр.) // “в родном доме и стены помогают”, “дорогая тая хатка, где родила меня matka” (рос.); “хто не ризикує, той хати не збудує” (укр.) // “кто не рискует, тот не пьет шампанского” (рос.); “не взявшись за сокиру, хати не збудуєш” (укр.) // “под лежащий камень

вода не течет” (рос). Як бачимо, семантичне тло аналізованих лексем не фіксується в лексикографічних джерелах, адже здебільшого зумовлено етносоціальними чи етнокультурологічними контекстами. З огляду на це, зіставлення відповідних конотацій фонових або безеквівалентних українських чи російських лексем в перекладацькому аспекті сприятиме розкриттю самотності національного менталітетупорівнюваних мов.

Викладене вище дозволяє дійти висновків, що навчання професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу майбутніх учителів української філології формуватиме цілий спектр перекладацьких умінь та навичок, які безпосередньо знаходяться у площині білінгвальної компетенції, а саме:

1) виокремлювати одиниці перекладу в тексті оригіналу, з'ясувати їх денотативне і конотативне значення та відшукувати рівноцінні в цільовій мові перекладу або ж застосовувати адекватні засоби компенсації;

2) усвідомлювати особливості функціонування конкретних лексем, норм їх сполучуваності, системних відношень у кожній з мов;

3) розуміти культурний контекст, національне маркування фонових лексем у тексті оригіналу та відшукувати найбільш доцільну перекладему;

4) критично сприймати власну мовленнєву продукцію, виявляти та виправляти помилки, спричинені невмінням відшукати необхідний еквівалент до російського слова чи граматичної конструкції.

Перспективи подальших пошуків у визначеному напрямку дослідження вбачаємо у вияві типів перекладацьких стратегій і чинників, які гармонізують перекладацьку компетентність студента-білінгва.

1. Горіна Ж.Д. Перекладацька діяльність як вид міжмовного та крос-культурного посередництва / Ж.Д. Горіна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ; БДПУ, 2010. – №2. – с. 102-108.

2. Комиссаров В.Н. Теория перевода / В.Н. Комиссаров – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.

3. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В.Н. Комиссаров. – М.: Рема, 1997. – 110 с.

4. Мойсеїв І. Рідна хата – категорія української духовності / І. Мойсеїв // Сучасність. – 1993. – №7. – с. 152-155.

5. Погрібний А. Хочеться сподіватися, але... / А. Погрібний // Урок української. – 2004. – №3. – с. 7-9.

6. Селіванова О.О. Актуальні напрямки сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О.О. Селіванова. – К.: Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.

*The components of communicative professional translator's ability are considered in the article. Is given the concept of «professionally oriented translation» in context of training students in Ukrainian Philology.*

**Key words:** professionally oriented translation, professional translator's ability, bilingual competence.

УДК: 378.147:147.15

ББК: 74.58

Ніна Голуб

### ОЗНАКИ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

*Анотація. У статті розглядаються й аналізуються ознаки мовної особистості учня, що свідчать про компетентність її. Автор визначає й групує ключові риси компетентної мовної особистості, що можуть слугувати орієнтиром учителю-словеснику у практичній діяльності і в подальшому розглядатися як критерії оцінювання навчальних досягнень учня з української мови в умовах компетентного підходу.*

**Ключові слова:** мовна особистість, компетентність, компетентнісний підхід, здібності й характеристики людини, ціннісно-мотиваційний, пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти МО.

**Формулювання проблеми.** Головним орієнтиром професійної діяльності вчителя-словесника є ключові слова мети у чинній програмі «Українська мова» для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (5-9 класи), а саме: національно свідомо, духовно багата мовна особистість. Відповідно кожен урок – це крок до наближення мети і водночас – штрих до «портрета» мовної особистості (далі – МО). З огляду на те, що Держстандарт і програми всіх навчальних предметів визначають провідним підходом компетентнісний, сьогодні варто говорити про *компетентну* МО.

Парадокс виявляється у тому, що нібито і є суспільне замовлення на мовну особистість, однак на виході контролюється не готовність її взаємодіяти в суспільстві, а знання граматичних правил, умінь поставити, де потрібно, двокрапку чи апостроф, переказати готовий текст і визначити в ньому головну думку. Життя ж згодом екзаменує по-своєму, воно майже не пропонує писати диктанти, не екзаменує на знання класифікації приголосних. І виявляється, що учень, який грамотно писав диктанти, знає мовні норми, володіє типами мовлення, не знає, як розпочати чи підтримати світську розмову, виборсатись із тенет конфлікту, відреагувати на неприйнятну для нього пропозицію чи на образу, презентувати себе як гідного конкурента, зацікавити співрозмовника чи переконати опонента; роздумує, чи варто розпочинати складну розмову з ображеною ним людиною. Цілком розділяю пропозицію британських учених щодо того, аби до процедури шкільної атестації й прийому на роботу ввести вимірювання саме тих характеристик, розвитку яких і повинна слугувати система освіти. Відповідно до суті компетентнісної освіти, результатом її мають бути компетентності, важливим складником яких є особистісні характеристики випускника.

**Аналіз досліджень.** Проблема МО не є ознакою лише нашого часу, вона перебувала у полі зору ще античних дослідників і, як бачимо, досі не вичерпала себе. Про складність, багатовимірність її свідчить, за словами Ю. Караулова, те, що вона пронизує всі аспекти вивчення мови і людини, водночас “руйнує межі між соціолінгвістикою і психолінгвістикою, між соціальною психологією і вивченням етнічної самосвідомості”, торкається проблем інтелектуального розвитку особистості, емоційних аспектів її, питань міжособистісного спілкування й особливостей граматики [5, с. 3].

Кожна наука має свій аспект, свою грань як об'єкт дослідження МО. Наприклад, у полі зору психолінгвістики переважають питання породження і сприйняття мовлення, взаємодії мови й мислення. Дослідники демонструють різне розуміння суті поняття, зокрема лінгвісти: Бодуен де Куртене зосереджує увагу, крім індивідуальних, на соціальних характеристиках людини і її мови; В. Виноградов і М. Бахтін засобом реалізації мовця вважали текст як культурно-історичний феномен. На думку А. Романенка, “мовна особистість – це синтез ампула, культурно-історичної маски, орієнтованої на певний норматив, й індивідуального стилю мовця” [10, с. 15].

Ю. Караулов мовну особистість розглядає як “сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення і сприйняття нею мовленнєвих творів (текстів), що відрізняються а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною й точністю відтворення дійсності; в) певним цільовим спрямуванням [6, с. 3]”. Як бачимо, у цьому визначенні автор поєднує “здібності людини з особливостями породжуваних нею текстів [6, с. 3]”. В основу ж дефініції вчений поклав три аспекти аналізу тексту.

Ф. Буслаєв, К. Ушинський, О. Пешковський, В. Виноградов, В. Сухомлинський, Ю. Караулов – кожен із цих учених по-своєму наголошував на важливості виходу за межі домінуючого системно-структурного образу мови і, відповідно, мовної особистості та пошуків опори в закономірностях оперування інтелектом системою знань про світ. Така позиція співзвучна з ідеями компетентнісного підходу, оскільки навчання мови не повинне обмежуватися формуванням системного уявлення про мову. Цілком поділяємо думку Ю. Караулова, що відірвано від мовної особистості, без урахування багатогранної структури й багаторівневої організації її, без звернення до принципів формування МО створити ефективну модель навчання мови неможливо [5, с. 49].

Найглибше коріння мають дослідження лінгводидактиків. Одним із перших, хто намагався спрямувати процес навчання на формування активної особистості, був

М. Ф. Квінтіліан. Кожна книга його “Риторичних настанов” – це крок на шляху до становлення мовця вищого гатунку – оратора [7].

На важливості ідеї нерозривної єдності рідної мови й особистості учня наполягав Ф. Буслаєв у праці “О преподавании отечественного языка”. У працях В. Виноградова багато уваги приділено типам мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, письмо, читання). Цінним у доробку вченого вважаю аналіз “видів словесності”; дослідник пропонує великий, хоч і неповний, список їх, називає оповідання, притчу, анекдот, каламбур та ін.

Зручною формою представлення наукових уявлень про МО є модель. Сучасні дослідники з різних галузей науки (психологи, лінгвісти, соціологи, психолінгвісти, лінгводидактики та ін.) пропонують свої моделі, що акумулюють результати наукового пошуку й репрезентують їх у загальному вигляді.

**Мета статті** – визначити і згрупувати ключові риси й ознаки компетентної мовної особистості, що можуть слугувати орієнтиром учителю-словеснику у практичній його діяльності і в подальшому критеріями оцінювання навчальних досягнень учня з української мови в умовах компетентнісного підходу, сформованості комунікативної компетентності.

*Виклад основного матеріалу.* Спробуємо визначити ті характеристики, що можуть слугувати індикаторами компетентності й критеріями оцінювання рівня сформованості її у МО.

У тлумаченнях сучасними дослідниками терміна “мовна особистість” виявляємо серед ключових такі слова: “здібності і характеристики” (Караулов Ю., Красних В.), “пізнавальні, мотиваційні та емоційні особливості” (Засекіна Л.), “мовний простір” (Карасик В.), “світоглядні настанови, ціннісні пріоритети, поведінкові реакції” (Воркачов С.), “мовленнєві жанри” (Лебедева Н.), “мовні уподобання, знання, вміння, настанови, поведінка” (Матвеева Т.) та ін. Вони здебільшого і виражають основну ідею моделювання та мають значення для сучасних методик. Наявні моделі вважаємо зручною платформою для визначення основних характеристик МО.

Так, Ю. Караулов виділяє 3 структурні компоненти: *вербально-семантичний* (лексикон), *лінгво-когнітивний* (тезаурус); *мотиваційний* (діяльнісно-комунікативні потреби), що відображають рівень здібностей і сформованих характеристик [5, с.].

За висновками В. Карасика, мовну особистість в умовах спілкування можна розглядати як *комунікативну особистість* – узагальнений образ носія культуромовних і комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, настанов і поведінкових реакцій. Відповідно вчений виділяє *ціннісний, пізнавальний і поведінковий* аспекти цього поняття [4, с. 19].

Привертає увагу психологічний підхід Л. Засекіної, згідно із яким дослідниця називає *когнітивний* (мовна здатність, мовні здібності, мовні знання, мовні стратегії, мовна компетентність, мовна картина світу), *емоційний* (біологічні, соціальні, власне психологічні емоції) і *мотиваційний* (мовні цілі, мотиви, настанови, мовна інтенціональність) складники [3].

Для лінгводидактики і риторики у змісті МО важливе значення, крім автора (творця) і тексту, має дієвість створеного ним тексту. Щоб говорити про компетентність мовця, недостатньо розвинути у нього здібності творити якісний текстовий продукт, не менш важливим є розуміння того, чим умотивована поява тексту, вибір жанру мовлення (які цінності, потреби стали поштовхом до створення його), на що спрямований текст (на творення чи руйнування) і результативність використання тексту (досягнуто чи не досягнуто поставлених цілей).

Вважаємо за доцільне об’єднати компоненти двох останніх моделей заради повноти охоплення усіх граней МО. Таким чином, маємо ціннісно-мотиваційний, пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти МО. І хоч компетентність вважають далеко не сталою характеристикою людської поведінки, це не означає, що не потрібно говорити про конкретні вияви її.

Названі вище компоненти не є рівноцінними, оскільки поведінковий складник акумулює в собі змістове наповнення всіх попередніх. Подібною ж думки дотримується і британський учений Равен Дж., який зазначає, що ефективній діяльності сприяють різні *компоненти поведінки*, а саме: *когнітивні* (вільні роздуми про те, чого і як необхідно досягти; передбачення ймовірних перешкод на шляху досягнення мети; аналіз результатів власних дій; усвідомлення конфліктності власних ціннісних орієнтацій і спроб розв’язання їх; передбачення наслідків

тощо); *афективні* (емоційне налаштування на завдання: настанова на продуктивне використання позитивних і негативних емоцій; задоволення від роботи; передбачення захвату від успіхів і прикрас від невдач), *вольові* (докладання додаткових зусиль для зменшення ймовірності невдачі; мобілізація енергії, наполегливості й волі; вияв наполегливості протягом тривалого часу та ін.) [9].

Не претендуючи на вичерпність, привертаємо увагу до найсуттєвіших характеристик компетентної мовної особистості. У результаті аналізу наукової літератури, власних досліджень, можемо зробити такі узагальнювальні висновки:

1. У змісті *ціннісно-мотиваційного компонента* для МО важливими є передусім усвідомлення суті цінності як духовної категорії, а потім – любові до мови, усвідомлене визнання *мови, спілкування, учасників спілкування* як цінностей. Досягненню більших результатів сприяє також сприйняття успіху як цінності.

*Ціннісний план* комунікативної особистості розглядається крізь призму різних груп цінностей. У ціннісно-мотиваційному аспекті МО потрібно характеризувати передусім за співвідношенням домінантних цінностей і за ступенем диференціювання їх. На жаль, у нас дуже низький рівень сформованості уявлень про соціальні, громадянські, національні, особистісні та ін. цінності. Не лише учні, а й дорослі мало знають про цінності та ієрархію їх.

Цей структурний компонент містить морально-етичні й утилітарні норми поведінки, властиві певному етносу в певний період і закріплені в моральному кодексі народу, відображають історію й світосприйняття людей, об’єднаних культурою і мовою. Комунікативними індексами такого кодексу вважають правила етикету й мовні засоби вираження його, комунікативні стратегії ввічливості, оцінкові значення слів і виразів, універсальні висловлення, що сприяють гармонізації в усіх сферах суспільства і являють собою культурний контекст, зрозумілий пересічному носієві мови.

Особливої уваги, за словами Ю. Караулова, заслуговує така невід’ємна властивість МО, як “любов кожного мовця до своєї мови”. Учений розглядає цю ознаку як “один із проявів любові до батьківщини, яка завжди з нами, завжди в нас [5, с. 260]”. Сприйняття мови як цінності є стимулом і ключем до засвоєння усіх багатств її, ефективного використання їх, усвідомлення й реалізації суспільних функцій мови. Мовець, що цінує свою мову й дорожить нею, уважний і вимогливий до всіх аспектів свого мовлення, має більше шансів на перспективу стати компетентною МО.

Ознакою компетентності МО у ціннісно-мотиваційному аспекті потрібно вважати також усвідомлення нею *спілкування* як цінності. Це апіорі означає впевненість мовця у тому, що спілкування – найкращий спосіб розв’язання будь-яких проблем (від особистих до державних і міжнародних). Така позиція породжує почуття довіри до співрозмовників, що вважається однією із початкових позитивних соціальних характеристик індивіда.

Практика й досвід переконують, що людина, яка високо цінує свої успіхи й досягнення у певній галузі, буде більш ініціативною, винахідливою; вона шукатиме нові способи, засоби і прийоми досягнення бажаних результатів, дослухатиметься до порад, аби удосконалити свою майстерність.

Дж. Равен висуває припущення, що “поведінка може бути краще зрозуміла шляхом виявлення цінностей людини, її моральних зобов’язань, уявлень і очікувань, а також тих компонентів компетентності, які вона схильна спонтанно виявляти, прагнучи досягнення важливих неї цілей [9, с. 79]”. Не можна не погодитися із важливістю цієї гіпотези, однак ця ділянка потребує іще спільних досліджень, причому водночас і спільно вченими різних галузей науки – соціології, філософії, психології, педагогіки та ін.

2. *Пізнавальний* (когнітивний) план комунікативної МО виявляється шляхом аналізу картини світу, властивої їй. Розширення меж світу можливе передусім завдяки таким характеристикам, як організованість, креативність, ґрунтовність і рефлексія.

На переконання зарубіжних учених, визначальними для пізнавальних процесів є 4 поняття: активність, рефлексія, співробітництво і культура. Важливою передумовою формування активності є “сприймання учня як людини, що оволодіває власною мисленнєвою діяльністю”. Рефлексія означає “намагання осмислити й зрозуміти навчальний матеріал, а не просто завчити його”; співробітництво виявляється у спільному використанні ресурсів, якими

володіє кожен із учасників навчального процесу; культуру розглядають як “спосіб життя і мислення, що створюється у процесі взаємодії з іншими людьми [1, с. 110]”.

Соціологічні дослідження свідчать про те, що суспільство потребує соціально активних, ініціативних, комунікабельних, відповідальних, конструктивних і здатних рефлексувати людей.

3. Важливість *емоційного компонента* визначається тим, що емоції є рушійним важелем мисленневих процесів і регулятором моральної поведінки. Суперечлива суть емоцій полягає в тому, що вони можуть активізувати, урізноманітнювати і водночас ускладнювати поведінку індивіда. Та все ж, психологічні дослідження доводять, що людина, тривалий час позбавлена хвилювань, переживань, тривоги, відчуває емоційний голод, а це заважає нормальному розвитку людського організму в дитинстві і згубно діє у зрілому віці. Отже, цей компонент передбачає виділення таких характеристик, як емоційність сприйняття світу довкола, урівноваженість (емоційна рівновага), толерантність, емотивність.

Уваги вчителя потребує і зворотна сторона проблеми, а саме: негативні емоції є силою, що “запускає” непродуктивні моделі поведінки. За висновками психологів, причиною пригнічення й уникнення контакту є такі емоційні стани, як неспокій, страх, вина, образа, гнів, роздратування. Ці почуття спричиняють інтенсивну напругу, бажання стиснутися й зайняти якомога менше місця у просторі [2, с. 250].

4. Процес формування цілісної особистості, крім інтелекту, емоцій, передбачає наявність вольових характеристик. Найбільш актуальними *вольовими* характеристиками вважають наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, відповідальність, активність, ініціативність. Психологи до числа визначальних рис особистості відносять силу волі й твердість характеру. Показниками вольової особистості є впевненість у собі, емоційна рівновага, керування емоціями.

Важливість характеристик, про які йде мова, полягає у тому, що вони є компонентами поведінки мовця, наявність їх «робить цілком ймовірним успішне завершення діяльності [9, с. 75]».

Однією із визначальних характеристик зрілості особистості, за висновками психологів, є відповідальність. Уже в шкільному віці варто формувати, плекати в учнів почуття відповідальності за сказане слово, за мовленнєвий вчинок, за спричинену образу, за дане ним слово (обіцянку), за результати спільної діяльності та ін. Школярі вже у цьому віці мають усвідомлювати характеристику “відповідальний” як статусну річ, що закладає підвалини його репутації.

Поведінкові характеристики пов’язують із мовленнєвими вчинками й мовленнєвою поведінкою, характерною для різних соціальних ролей, що визначається культурними традиціями суспільства.

Комунікативну компетентність МО розпізнають за характеристиками, вчинками, поведінкою і результатами комунікативної діяльності. Такою, зокрема, називають *комунікабельність*, що виформовується із уміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях, виконувати різні ролі, відчувати психологічний стан співрозмовника, визначати мотиви й наміри його, керувати власними емоціями, обирати й реалізовувати ефективні способи взаємодії з навколишніми, володіти соціальною інтуїцією та рефлексією; фасилітацію.

Поведінкові характеристики МО виявляються у конкретній ситуації, що дає змогу продемонструвати, крім лінгвістичних, екстралінгвістичних знань і вмінь, досвіду добору й використання мовленнєвих жанрів, уявлення про те, як треба діяти в конкретній ситуації, з ким і яким чином взаємодіяти, хто і що повинен робити відповідно до свого положення в суспільстві (соціальної ролі). Не останню роль у формуванні компетентнісного мовця відіграє оточення, що актуалізує чи заперечує цінності індивіда, таким чином – гальмує чи прискорює процес.

Позитивні поведінкові характеристики МО сприяють регулюванню міжособистісних і статусних стосунків між мовцями в суспільстві і є важливими для формування суспільного образу й репутації людини. У процесі формування важливе значення, на нашу думку, має усвідомлення цих понять. Як зазначає В.Карасик, між ними існує певна схожість і відмінність. Об’єднує їх те, що в обох випадках “йдеться про добре ім’я, відповідність ідеального й актуального “Я”, різниця ж полягає в тому, що репутація – це погляд на

людину збоку, повага, якою користується вона у інших людей, суспільний образ – це самооцінка і самоповага” [4, с. 22].

Урахування риторичних засад передбачає формування у мовців і слухачів *естетичного* ставлення до мови, аби у процесі комунікації учасники помічали й відчували естетику тексту, звука і слова. Рівень оратора передбачає відчуття мови на естетичному рівні, коли мовлена фраза вражає точністю, доладністю, глибиною, красою, коли мовлення загалом сприймається як естетичний об’єкт.

*Естетичну функцію* мови зазвичай пов’язують із “такою організацією тексту, яка в чомусь оновлює, перетворює звичне слововживання тим самим порушує автоматизм повсякденного мовлення (розмовного, ділового, газетного)” [8, с. 22].

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Багато із найважливіших результатів освітнього процесу дуже важко оцінити формально, тому що їм, як і результатам економічного і соціального розвитку, потрібно немало років, щоб виявитися повною мірою [9, с. 21-22]. Характеристики, про які йдеться у статті, звісно ж, формуються роками. Усвідомлення важливості їх учителем і учнем сприятиме прискоренню цього процесу й закріпленню здобутих результатів. Важлива роль у цьому процесі відводиться текстам, породжуваним МО, у яких без дешифрування “прочитується” духовна суть особистості, світ її цінностей, потреб і прагнень, стереотипів поведінки, способів мислення, мотивацій у досягненні цілей.

Звісно, такий підхід до визначення результатів навчання, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учня має більшу цінність для суспільства, ніж традиційний (бальний), однак необхідно враховувати ту обставину, що у процесі оцінювання компетентності до уваги варто брати реальні обставини, у яких вона виявляється. Це означає, що і процес навчання, і процедура оцінювання передбачають включення у штучно створену чи реальну життєву ситуацію. А це вже вихід на проблему моделювання ситуацій для процесу навчання української мови, таких ситуацій, у яких назвати характеристики матимуть можливості для формування й реально виявлятимуться.

1. Брунер Дж. Культура образования / Брунер Джером; [пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева]; М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
2. Горянина В.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Горянина. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 416 с.
3. Засекіна Л. В. Мовна особистість в сучасному соціальному просторі / Л. В. Засекіна // Соціальна психологія [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=76&c=1839>
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – изд. 7. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 С.
6. Караулов Ю. Язык и личность. М., 1989. – С.3-8.  
[http://destruction.narod.ru/karaulov\\_iasikovaia\\_lichnost.htm](http://destruction.narod.ru/karaulov_iasikovaia_lichnost.htm)
7. Квинтилиан М. Ф. Риторические наставления: пер. с лат. Э. Никольского: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ancientrome.ru/antlitr/t.htm?a=1295581698>
8. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. – 2-е изд., испр. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 207 с.
9. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен / Пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.
10. Романенко А.П. Советская словесная культура: образ ратора / А.П. Романенко / Под ред. О.Б. Сиротининой. – изд. 2-е, стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 212 С.

*In the article examined and analyzed the signs of linguistic personality of student which identify its competence. The author determines and groups the key characters of a competent linguistic personality, that can be a reference point for a teacher-philologist in his or her practice and in future a criteria of evaluation of student's educational achievements in the Ukrainian language in the conditions of a competent approach.*

**Key words:** *linguistic personality, competence, competent approach, capabilities and characteristics of a person, value-motivational, cognitive, emotional and behavioral components of linguistic personality.*

УДК 372.881.116.13

ББК 37.013

Олена Горошкіна

### СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТІ УЧНЯ

У статті обґрунтовано необхідність урахування соціокультурних умов під час формування мовної особистості учня. Названо чинники, що впливають на ефективність цього процесу. Визначено, що формування мовної особистості учня вимагає сформованості комунікативної, соціокультурної мовної та інших компетентностей, риторизації навчання української мови. Наголошено на посиленні вимог до фахової підготовки вчителя-словесника, рівня його культури мовлення.

**Ключові слова:** мовна особистість учня, соціокультурні чинники, комунікативна компетентність, соціокультурна компетентність.

Сучасні умови модернізації освіти визначають провідні завдання вчителів-словесників, що полягають у формуванні мовної особистості (далі МО) учня. Методична наука це поняття широко використовує у зв'язку з розробкою і впровадженням комунікативного підходу до навчання мови.

Проблемі формування МО учня присвячено значну кількість студій, зокрема праці З. Бакум, Н. Голуб, С. Карамана, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіної, М. Пентиліук, Т. Симоненко, Г. Шелехової та ін. М. Пентиліук визначає, що МО називають людиною, “яка виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетентностей, шанує, любить і береже рідну мову, людину, здатну репрезентувати себе в суспільстві засобами мови”.[5, с. 103]. Отже, складниками МО учня є низка компетентностей – мовна, мовленнєва, комунікативна, прагматична, соціокультурна, а також ціннісні настанови, що виявляються в ставленні до мови. МО має сформовані здібності й риси, завдяки яким може розуміти й продукувати тексти різних типів, жанрів і стилів мовлення, що різняться за складністю, метою, тематикою.

**Мета статті:** визначити соціокультурні чинники, що впливають на формування МО учня, зумовлюють добір змісту навчання, окреслити ефективні напрями діяльності вчителів-словесників.

Формування МО відбувається протягом усього життя людини, однак підґрунтя закладається в дитинстві. Значний вплив на формування дитини має вплив типу МО батьків, умови, у яких росте дитина. Важливу роль мають типи МО вчителів, організація навчального процесу в школі, занурення учнів у комунікативне освітнє середовище.

Дослідники, як правило, виокремлюють зовнішні й внутрішні чинники формування МО. До зовнішніх, що значною мірою формують соціальний контекст, належить стан суспільства. Відомо, що соціальні зміни впливають не лише на політичний, соціальний, економічний вектори життя суспільства, а й значною мірою зумовлюють мовні норми, визначають “мовну моду”.

Як свідчать спостереження, український мовний простір упродовж останніх двадцяти років динамічно розвивався й змінювався. Науковці (Н. Голуб, Т. Космеда, Л. Мацько, Л. Ставицька, О. Стишов та ін.) відзначають зміни як у кількісному, так і в якісному відношенні. Однак позитивна динаміка спостерігалась недовго. Політичні події спричинили нехтування нормами української літературної мови. На думку Н.Голуб, “відверте й безкарне ігнорування норм і правил призвело до таких наслідків:

- 1) погане публічне мовлення у нас стало нормою, а не винятком;
- 2) неграмотно написані газетні статті й недбало оформлені документи – теж типове явище;
- 3) помилки трапляються навіть у словниках, довідниках;

4) ослабла, а подекуди й зникла мотивація у вивченні державної мови у школі й виші”[2, с. 8].

Сучасна мовна ситуація характеризується розширенням нормативного простору. Існування різного зі стилістичної точки зору мовного матеріалу в межах одного тексту стало звичним. Дискурсивними стають просторіччя, жаргон, сленг.

Розмиванню культуромовного середовища сприяє низький рівень культури мовлення політиків, журналістів, творців рекламних текстів. Шкільна методика забороняє вчителям відтворювати на дошці написання з помилками, щоб воно не закріпилося в підсвідомості учнів. Важко говорити про мовне виховання, коли дитина зорозво сприймає великі рекламні щити, читаючи їх кількаразово протягом дня: “Три козака”; “Авіаквитки до **любого** міста світу”; “Вас **вразять** **приємні** ціни”, “**Духм’яний** хліб”, “**Пивна бочка**”.

На жаль, низькою залишається якість перекладу текстів, розміщених в Інтернеті. Ідеться не про поодинокі огріхи чи недогляди, а про системну недбалість і безконтрольність. Яскравою прикметою сьогодення став динамічний стиль спілкування, використання штампів і шаблонів під час комунікації. Це збіднює мовлення, позбавляє його виразності, емоційності.

Ознакою сучасного буття української мови є законодавча й практична незахищеність від потужних іншомовних впливів, передусім англомовних. Наслідком функційної експансії англійської мови є не лише зміна складу лексики й перерозподіл функціональних полів між питомою й запозиченою лексикою, зміна частот уживання окремих лексем, а й глибоке проникнення іншомовних структур у систему мови. Адже близькі запозичення складають ґрунт для виділення словотвірних афіксів, а відтак – і словотвірних моделей, наприклад, ряд лексем – *моніторинг, холдинг, кастинг, консалтинг* та ін. – дають підстави виділити афікс *-инг*. Те саме можна стверджувати й щодо посилення функційного навантаження фонем [дж]: *дайджест, джойстик, джусик, тінейджер* тощо. Мовці, віддаючи данину моді, активізують їх, використовуючи в більшості випадків недоцільно.

Відкритість суспільства пов’язана передусім з розширенням контактів українців з іншими народами. Сьогодні в Україні функціонує значна кількість закордонних фірм, спільних підприємств, працюють фахівці з різних держав, спростився виїзд українців за кордон, широка мережа різноманітних туристичних фірм пропонує для українців навчання й відпочинок у різних країнах світу. Це сприяє посиленню мотивації до вивчення іноземних мов.

З іншого боку, низький рівень життя значної частини українців, інфляція, безробіття спричиняють зростання агресивності спілкування. Це виявляється в підвищенні емоційності діалогу, нехтуванні нормами мовленнєвого етикету, зростанні конфліктного спілкування. Постійна трансляція серіалів про “ментів”, “бойовиків” та агресивних побутових сцен сприяє формуванню в учнів уявлення про агресивне спілкування як певний стандарт, крім того, це розвиває вміння сприймати інформацію на слух за рахунок послаблення якості сприйняття письмового тексту.

Якщо раніше українців характеризувало суворе дотримання норм мовленнєвого етикету, уживання значної кількості евфемізмів (*дитинка знайшлася, відійшов у вічність, нечистий* та ін.), то тепер “свобода слова” помітно розхитує систему тематичних табу. Відбувається сленгізація літературного мовлення, відходять у минуле багато евфемізмів, натомість з’являється пряма номінація денотатів, для репрезентації яких донедавна послуговувалися саме евфемізмами. На жаль, нецензурна лексика стає вжитковою на телебаченні.

На формування МО учня мають вплив родина, школа, коло спілкування, ЗМІ, масова культура. Виникає протиріччя між тим, що в школі учень опановує норми української літературної мови, однак під впливом оточення стає носієм сленгу, іноді жаргону. До того ж відчуває вплив засобів масової інформації, докілья, подекуди в родині не засвоює нормативне українське мовлення. Як показують результати спеціальних досліджень (Т. Бірюкова, І.Зимня та ін.), у ранній юності досягають високого рівня розвитку всі якості, необхідні для повноцінного спілкування, проте в значній частині старшокласників не сформована належним чином комунікативна компетентність, що негативно впливає на їхню соціальну адаптацію. Таким чином, учень виявляється зануреним у складну мовну ситуацію, у якій учиться диференціювати мовні засоби з урахуванням їхньої стилістичної функції. У нього формується здатність переключатися з однієї мови на іншу або ж з однієї підмови на іншу,

ураховуючи особливості комунікативної ситуації. Однак, як свідчать спостереження, учні використовують у своєму мовленні стилістично різноманітні елементи, отже, ця здатність перебуває в стані формування.

У спілкуванні ровесників спостерігається “словесна неохайність”, навіть зневажливість, розмиваються межі й дистанції між комунікантами. Загальним надбанням підлітків стають оригінальні на їхній погляд словесні вирази, наприклад, *в натурі, тіпа, короче* тощо, які використовуються в різних ситуаціях спілкування. Ними молодь часто заповнює паузи. Юнацький жаргон в якості особливої лексико-фразеологічної підсистеми мови молоді, відображає інтереси особистості учня, коло його контактів, виконуючи переважно комунікативно-адаптаційну функцію.

Тільки позитивна мовленнєва поведінка може змінити становище, передусім іміджева професія вчителя. Важливим чинником формування МО учнів стає особистість учителя, його ціннісні настанови, поведінка, ставлення до учнів. Учитель-словесник має відзначитися високою теоретичною фаховою підготовкою і сформованими прикладними вміннями й навичками, зокрема розвиненим багатим, емоційним, образним, переконливим мовленням, адже мовлення вчителя є його візитівкою. Педагог має навчати і своїх вихованців ефективною мовленнєвою комунікацією. Важливими комунікативно-педагогічними рисами вчителя є вільне володіння мовою за будь-яких ситуацій спілкування, уміння навчати комунікації, виховувати та розвивати в учнів мовну стійкість. Педагогічна діяльність, основою якої є мовленнєва діяльність, – це база всього освітнього простору, від якості мовлення вчителя, способів його репрезентації значною мірою залежить ступінь освіченості та рівень сформованості мовної особистості учня.

Учителям-словесникам необхідно шукати шляхи, які б сприяли посиленню мотивації навчання учнів. Нам видається, що це можна зробити за рахунок упровадження компетентнісного підходу. Г. Шелехова доводить, що компетентнісний підхід робить акцент на здобутті досвіду самостійного розв’язання проблем. І цей досвід потрібен не як додаток до здобутих знань, набутих умінь і навичок, а як ядро, як смисл усього освітнього процесу [53, с. 221]. Провідне завдання сучасної школи визначаємо як формування комунікативної компетентності учнів.

На думку Н. Голуб, “комунікативна компетентність належить до ключових, тобто таких, що мають особливе значення у житті людини, тому її формуванню варто приділяти ретельну увагу” [1, с. 221]. Ключову комунікативну компетентність дослідниця розглядає як особистий досвід (практику) взаємодії з людьми в процесі розв’язання типових для віку комунікативних завдань в інших (поза межами навчання) суспільних сферах, що сприяє успішному поетапному входженню учня в соціум і формуванню готовності його до повноцінного функціонування в суспільстві. Предметну комунікативну компетентність визначає як досвід (здатність) мовця успішно застосовувати здобуті знання мови, набуті мовленнєві вміння й навички в різноманітних комунікативних ситуаціях у процесі навчання української мови.

У працях дослідників окреслюються складники комунікативної компетентності, серед яких: орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням за постійної зміни психічних станів, міжособистісних відносин; готовність і вміння контактувати з людьми; знання, вміння й навички конструктивного спілкування; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій.

Важливими для молодих людей є зразки живого усного мовлення. Особливої значущості набуває практика говоріння та практичне слухання живого мовлення, практика спілкування. Добре, що до шкільних програм уведено елементи риторики задля ознайомлення учнів з риторичними відомостями, розширення й поглиблення їхніх знань про види спілкування, вироблення умінь і навичок, насамперед умінь реалізувати комунікативну мету. Т. Ладигенська переконує, “в усьому світі під час розв’язання питань модернізації освіти в центрі виявляються питання культури людини, зокрема те, як сучасні люди вміють контактувати, розуміти позицію іншої людини, знаходити узгоджені рішення тощо – тобто як людина уміє спілкуватися. Від цього вміння багато в чому залежать і особисті успіхи, і успіхи суспільства загалом [4]”. Отже, провідна мета риторики полягає в тому, щоб навчити ефективного спілкування.

На уроках української мови це завдання ефективно не вирішувалося, бо склалося ілюзорне уявлення про виняткову важливість опрацювання учнями правил, винятків з правил, написання диктантів, переказів, творів, складання дідових паперів. Останнім часом посилилася увага словесників до тестів у зв’язку з необхідністю підготовки учнів до ЗНО. Під час вивчення української мови вчителі-словесники не приділяють належної уваги засвоєнню комунікативного потенціалу мовних одиниць. Вимагає розроблення й механізм занурення навчального процесу в риторичний контекст. Така ситуація не відповідає соціальному замовленню на формування комунікативно компетентного випускника, отже, виникає потреба у зміні змісту й технологій навчання української мови. У цьому контексті вчителі важливо усвідомити, що мова – не тільки навчальна дисципліна, а, щонайголовніше, засіб формування й удосконалення особистості; риторика ж – регулятор мовленнєвої поведінки людини, вона виконує важливе соціальне замовлення. Риторика готує дітей до успішної роботи в колективі, адже під час опанування риторичних відомостей учні знайомляться з правилами взаємодії з колегами, виробляють пошук оптимальних шляхів розв’язання спільної проблеми. Уведення в шкільний курс української мови риторичних відомостей допомагає учням усвідомити моральні цінності, пов’язані зі спілкуванням, значенням слова в житті людини; учить мислити: як можна знайти різні варіанти вирішення однієї й тієї ж проблеми, тобто виховує толерантність, допомагає знаходити вихід із різних неоднозначних ситуацій, у тому числі конфліктних. Риторизація навчального процесу дасть змогу учням опанувати мову з урахуванням її системних якостей, виражальних можливостей, естетичного потенціалу.

Важливою властивістю мовця, невід’ємним складником МО є любов до мови. Важливо сформуванню це почуття в кожного учня. Виховання любові до мови пронизує весь навчальний процес: зміст предмета дає для цього багатий матеріал. У чинних підручниках, крім спеціального матеріалу, що відбиває програмові вимоги, уміщено тексти, що репрезентують відомості про роль мови в житті людини й суспільства, красу, багатство української мови. Учні отримують відомості про мову з відповідних текстів для диктантів, переказів, аудіювання, читання. Це сприяє тому, що ідея про значення мови постійно знаходиться в полі зору учнів.

Ознакою сучасного уроку української мови стає широке й різноманітне використання текстового матеріалу – засобу навчання, що має значний когнітивно-комунікативний потенціал. Саме на рівні тексту відбувається з’ясування семантики слова, його понятійних зв’язків, усвідомлення стилістичної диференціації моделювання зв’язного висловлювання. Особливу роль у вихованні, розвиткові сучасних учнів мають тексти, спрямовані на духовно-моральний розвиток особистості. Значущими є тексти, що викликають світлі почуття, позитивні емоції, дають змогу відчути себе в гармонії з довкіллям, допомагають сформуванню оптимістичне світосприйняття. Психологами переконливо доведено, що істотним чинником виникнення інтересу до навчального матеріалу є його емоційне забарвлення [3, с. 227].

Системне використання текстового матеріалу знайомить учнів із характерними особливостями зв’язку висловлювання й готує для глибокого розуміння класичних і створення власних текстів. Саме в процесі роботи з текстом формується мовна, комунікативна, соціокультурна компетентності учнів, розвивається їхня емоційна сфера, відбувається духовне збагачення.

Як підсумок констатуємо, що формування МО має відбуватися з урахуванням соціально-культурних умов. Цей складний процес вимагає формування низки компетентностей, зокрема комунікативної, соціокультурної, мовної та інших. Зростають вимоги і до вчителя-словесника, який здійснює формування МО учня. Це вимагає розроблення спеціальних методик риторизації навчання української мови в школі, введення змін до програм підвищення кваліфікації вчителів.

1. Голуб Н. Б. Комунікативна компетентність учнів загальноосвітньої середньої школи: структурні компоненти / Н. Б. Голуб // Наук. вісн. ХДУ : Педагогічні науки. – Херсон, 2011. – № 58. – С. 220-224.

2. Голуб Н. Б. Мова в контексті життя міста / Н. Б. Голуб // Мовне обличчя міста : Матеріали наук.-практ. конф. / Редкол. : Симоненко Т.В. (відп. ред.) та ін. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2012. – С. 6-15.

3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
4. Методика преподавания русского языка в школе : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладьяженская, М. Р. Львов ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Издат. центр „Академия”, 2000. – 368 с.
5. Пентилюк М. І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування / М. І. Пентилюк // Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
6. Проблеми компетентнісного навчання української мови. Круглий стіл. [Електронний ресурс] Режим доступу: [http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/laboratorija\\_navchannja\\_ukrajinskoji\\_movi\\_institutu\\_pedagogiki/17](http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/laboratorija_navchannja_ukrajinskoji_movi_institutu_pedagogiki/17)

*In this paper described the necessity of taking into account the socio-cultural environment in formation of linguistic identity of the student. Named the factors that affect the efficiency of the process. It was determined that the formation of linguistic identity requires the student communicative, linguistic and other socio-cultural competencies and rhetorize of learning process. Emphasized the strengthening of the requirements for professional of language and literature teacher, its level of speech.*

**Key words:** *linguistic identity of student, sociocultural conditions, communicative competence, sociocultural competence.*

УДК 373 . 3.091 : 811.161.2' 35

ББК 74. 268. 1 Укр

Наталія Грона

### ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОРФОГРАФІЧНОЇ ПИЛЬНОСТІ В ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

*Стаття присвячена проблемі розвитку орфографічної пильності в період навчання грамоти. Автор доводить думку, що успішне засвоєння орфографічного матеріалу першокласниками буде спиратись на свідоме засвоєння елементарних фонетичних (звукових) понять, на вибір методів і прийомів навчання правопису, орієнтуючись перш за все на лінгвістичний характер написань, які вивчаються.*

**Ключові слова:** *орфограма, орфографічна пильність, фонетичні написання, навчання грамоти.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливим науковими чи практичними завданнями.**

Сьогодні особливо актуальною є проблема мовної і мовленнєвої компетенції школярів, вирішення її безпосередньо залежить від формування в учнів правописних умінь і навичок, які є невід'ємним елементом писемного мовлення та показником інтелектуального рівня особистості. Грамотність у широкому розумінні означає вільне володіння мовними багатствами та вміння самостійно створювати зв'язні висловлювання, у вузькому розумінні – орфографічну і пунктуаційну грамотність. Основи знань з орфографії закладаються в початковій школі, де основою орфографічної грамотності є вміння співвідносити фонетичний і графічний образи слова, позначати звуки слова відповідними буквами без їх пропусків, замінь, вставлянь і переставлянь [11].

Звичайно, у початковій школі орфографія ще не може постати перед школярами як цілісна система. Але важливо показати учням закономірності, які існують в орфографії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Програма з української мови для 1-4 класів (2011) передбачає знайомство учнів з поняттям “орфограма” у розділі “Будова слова” (3 клас). Формування вміння виділяти орфограму П. С. Жедек пропонує починати ще з 1 класу з усвідомлення проблеми написання у слабкій (ненаголошеній) позиції і звертання уваги на позиційну характеристику звука [4].

Термін “орфограма” трактується в енциклопедії «Українська мова» так: “Орфограма – це правильне написання за відповідним правилом або за традицією, яке обирається з кількох можливих” [10, с. 442].

М. Р. Львов поділяє думку М. Т. Баранова, що орфограма – це написання в слові або між словами, яке відображається за допомогою різних графічних знаків (два – три), один з яких вважають правильним. Це буква або частина слова чи тексту, де може бути допущена помилка [6, с. 131–136].

У роботі М. М. Селезньової, орфограма розглядається як одиниця орфографічної системи, тому оволодіння поняттям “орфограма”, на її думку, сприятиме усвідомленню орфографії як системи: “Навчання основ правопису не може бути ефективним без розуміння суті тієї мінімальної ланки, яка дає можливість охопити всю систему в усіх її взаємозв'язках і відношеннях. Такою ланкою в процесі викладання орфографії є орфограма” [9, с. 79].

Ці визначення одностайно стверджують, що орфограма – це написання. Це – одне, друге – те, що акцент на написання робиться у зв'язку з можливою не однотипною передачею слова на письмі. Для навчання орфографічного письма ці складові елементи дефініції орфограми мають принципове значення.

Проблема формування орфографічної грамотності має досить високий рівень загальної дослідженості. Теорії і практиці навчання орфографії української мови приділили увагу М. В. Бардаш, М. І. Бернацький, О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, С. І. Дорошенко, О. В. Караман, Г. О. Козачук, О. Ф. Коломійченко, Г. Р. Передрій, Л. Г. Райська, Л. М. Симоненкова, І. М. Хом'як, О. Н. Хорошковська, С. Х. Чавдаров, Н. Г. Шкурятяна, І. П. Ющук, С. Т. Яворська та ін.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті – з'ясувати, як успішно організувати процес розвитку орфографічної пильності в період навчання грамоти, спираючись на свідоме засвоєння елементарних фонетичних (звукових) понять.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Оволодіння писемним мовленням учнями початкових класів ґрунтується на їхньому усному мовленні. Молодші школярі засвоюють передусім фонетичний принцип правопису, суть якого полягає в тому, що написання слів відбувається відповідно до вимови. Тому вже з 1 класу особливо важливо враховувати наявність активної взаємодії між вимовою і правописом, формування навички грамотного письма в учнів має відбуватися в органічному поєднанні з вимовною навичкою.

У методичній і психологічній літературі висловлюється думка, що засвоєння фонетичних написань є одним із найлегших. С. І. Дорошенко підтримує думку Д. М. Богоявленського, що “при фонетичних написаннях усі утруднення обмежуються засвоєнням тих співвідношень, які існують між окремими звуками (фонемами) і буквами як їх графічним корелятивом” [7, с. 205]. Ця думка правильна лише в тому випадку, коли учні добре володіють нормами літературної вимови. Але практика доводить, що мовлення учнів початкової школи далеко не досконале. На нього впливає, насамперед, мовленнєве середовище, у якому перебуває дитина, недостатня розвиненість фонетичного слуху, вади у вимовлянні окремих звуків. Це все ускладнює процес засвоєння фонетичних написань. Очевидно, саме тому в методичній літературі рекомендується під час вивчення фонетичних написань усю роботу спрямовувати на активізацію артикуляційних умінь, розвиток фонетичного слуху.

Формування грамотного письма потрібно розпочинати з розвитку у молодшого школяра орфографічної пильності. Орфографічна пильність визначається вченими як “уміння позиційно оцінювати кожен звук у слові, розрізняючи, який із них у сильній позиції, а який – у слабкій і, значить, який звук однозначно вказує на букву, а який може бути позначений різними літерами при однаковому звучанні” [5, с. 131]. Інакше кажучи, орфографічна пильність – це вміння помічати орфограми, тобто ті випадки письма, коли при однаковій вимові можливий вибір написання; стосовно буквених орфограм – це вміння передбачає насамперед здатність виявляти на письмі звуки в слабкій позиції (або букви, що знаходяться на їхньому місці), тобто вміння знаходити і розпізнавати орфограми [4].

Орфографічна пильність також передбачає вміння знаходити власні або чужі помилки, допущені під час письма. Слід зазначити, що розпізнавання орфограм, її співвіднесення з правилом має відбуватися досить швидко, аби не затримувати процес письма, не відволікати від



змістової сторони писемного висловлювання. Отже, починаючи з перших уроків письма, важливо пам'ятати про формування в учнів орфографічної пильності, навичок самоконтролю, усіяко запобігати можливим правописним помилкам у дитячих письмових роботах. Роботу над розвитком орфографічної пильності важливо розпочинати в період навчання грамоти, коли ведеться робота над складом і словом, розвивається фонематичний слух.

З розробкою в лінгвістиці фонемної теорії орфографії пов'язана поява нових методичних рішень. Зокрема, стала зрозумілою можливість ведення орфографічної роботи з опорою на поняття звук, на фонетичні вміння дітей, а вони формуються вже в 1-му класі. Стало очевидним: можна починати знайомити учнів із труднощами в написанні до того, як вони дізнаються про морфемну структуру слів. Так з'явилися передумови для раннього початку роботи над орфографічною пильністю учнів на фонетичній основі.

Спостереження показують, що в процесі навчання грамоти в 1 класі нерідко трапляються порушення провідного методичного принципу "від звука до букви", за якого процес навчання має відбуватися від спостереження за вимовлянням звука (звуків), за його звучанням, артикуляційними особливостями до ознайомлення зі способом його графічного позначення. Тому якщо діти, передусім у домашніх умовах, починають навчатися читати, не оволодівши необхідними аналітико-синтетичними діями зі звуками, це призводить до заміни в їхній свідомості поняття "звук" поняттям "буква". Згодом ці учні, навіть завершуючи початкову ланку, виявляють прогалини у фонетико-графічних знаннях. Усе це і стає головною причиною наявності в письмових роботах учнів 1-2 класів фонетико-графічних помилок, найчастішими з яких є пропуски, заміни, перестановки та вставляння зайвих літер, перекручення графічних форм слів. Тому вже з першого класу весь процес навчання мови здійснюється у постійному зіставленні звуків і букв, вимови і написання.

У період навчання грамоти триває процес засвоєння алфавіту і графіки. Звідси й зрозуміло, що основна кількість орфограм припадає на такі написання, які визначаються складом алфавіту й особливостями графіки, тобто складом букв, які використовуються для письма, і їх звуковим значенням. Це твердження ґрунтується на розумінні алфавіту як сукупності букв, за допомогою яких передається мова в писемній формі, а також на усвідомленні того, що графіка – це набір правил вибору букв для передачі фонем тієї чи іншої мови. Орфографія ж – це передача ланцюга фонем у слові чи морфемі. У їх взаємозв'язку вони проявляються так. Наприклад, в алфавіті є буква *Я*. Вона має свою назву і закріплене місце в системі розташування букв. Звукове ж значення цієї літери визначається в графіці, де фіксується її властивість передавати два [йа] й один [а] звук. І все ж, знаючи це, окремі першокласники, написання слова "яма", передають його як "йама". Як правильно написати – визначає орфографія. Зрозуміло, що учням першого класу немає потреби пояснювати особливості графіки й орфографії. Ці правила доцільно звести до одного предмета вивчення – до орфограми.

Оскільки першокласники в букварний період працюють над написанням, наприклад, слів з буквами *я, ю, є, ї*, то правомірно вважати вживання цих букв як контрольний момент, який потребує пояснення. Без пояснення не залишається і вживання апострофа. А якщо написання викликає потребу в поясненні, то в цьому випадку його слід відносити до розряду орфограм.

Отже, для учнів першого класу, які ще не вивчають орфографічні правила, орфограмою називається: буква, знак чи пропуск між словами, які потребують пояснення.

Уведення дітей у "секрети" письма з перших кроків освоєння грамоти, зокрема набуття навичок виділяти орфограми стане надійним підґрунтям у подальшому вивченні орфографії в системному курсі української мови. Це важливо, якщо брати до уваги, що орфограми надто різноманітні за своєю природою, за специфікою графічного знака, тобто за різними розпізнавальними критеріями, за якими у подальшому учням доведеться вивчати весь набір орфограм.

Для формування орфографічної пильності корисні навчальні ситуації, у яких відсутні готові способи дій, а учні відшукують власні способи діяльності. У навчальному процесі вони представлені у вигляді завдань проблемного характеру, одним із різновидів яких виступають завдання-"пастки". Адже окрім традиційного звуко-буквенного аналізу потрібно використовувати й інші види роботи, які будуть навчати школярів учитися самостійно,

аналізувати навчальну ситуацію, формуватимуть уміння конструювати, аналізувати, помічати та виправляти помилки.

Пропонуємо приклади таких завдань, які можуть бути використані на уроках навчання грамоти.

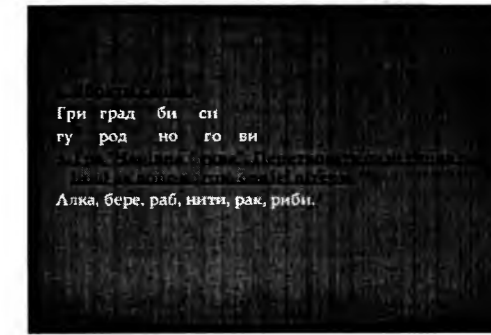


### 1. "Будь уважний!"

Тишком-нишком вийшал мишка із нори.

### 2. Прочитай речення.

Грати в шахи - розивати розум.  
Грати в хоей - бути силним і спритним.



Пропонуємо учням і такі завдання:

- Я задумала букву. Відгадайте її, дайте мені не більше чотирьох запитань.

- Чи можна визначити перший звук в слові, якщо відомо, що воно починається з букви *Т*?

Про що треба запитати вчителя, щоб правильно відповісти на це запитання?

- Віднайди звуковий будинок для кожного слова. У якого слова звуковий будинок більший?

**Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, необхідною умовою формування повноцінної й міцної орфографічної навички є розвиток орфографічної пильності, яка полягає в умінні виявляти, бачити, помічати орфограми і кваліфікувати їх на основі розпізнавальних ознак. У виборі методів і прийомів навчання правопису, перш за все, необхідно орієнтуватися на лінгвістичний характер написань, які вивчаються. Завдання учителя – сформувати вищий ступінь орфографічної дії, коли той, хто пише, не замислюється над уживанням тієї чи іншої букви. Початковий етап вивчення орфографії передбачає свідоме засвоєння учнями знань з фонетики і графіки. Пріоритетними напрямками подальших досліджень вважаємо розробку методичних рекомендацій до розвитку орфографічної пильності в учнів 2-4 класів.

1. Баранов М. Т. Обучениии орфографиии в 4-8 классах / М. Т. Баранов, Г. М. Иваницкая. – К. : Рад. школа, 1987. – 224 с.

2. Бардаш М. В. Навчання орфографії у V–VI класах восьмирічної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. – / М. В. Бардаш. – К., 1962. – 16 с.

3. Жедек П.С. Методика навчання орфографії. // Російська мова в початкових класах: Теорія і практика навчання. / Под ред. М.С. Соловейчик. – М.: 1993

4. Жедек Полина Соломоновна. Усвоение фонематического принципа письма и формирование орфографического действия : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.childpsy.ru/areferats/%C6%E5%E4%E5%EA\\_%CE%D1\\_2\\_1975.htm](http://www.childpsy.ru/areferats/%C6%E5%E4%E5%EA_%CE%D1_2_1975.htm) – Назва з екрану.

5. Литовченко В. М. Словник-мінімум лінгвістичних термінів / В. М. Литовченко. – Вінниця : ВДПУ, 2000. – 40 с.

6. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2101 "Русский язык и литература" / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.

7. Методика викладання української мови / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. [за ред. С. І. Дорошенка] – К. : Вища школа, 1992. – 400 с.

8. Разумовская М. М. Лингвистические основы обучения орфографии / М. М. Разумовская // Лингвистические знания – основа учений и навыков: [пособие для учителя / сост. Т. А. Злобина]. – М. : Просвещение, 1985. – С. 5-21.

9. Селезнева Л. Б. Орфограмма в системе единиц русского языка / Л. Б. Селезнева // Русский язык в школе. – 1988. – № 1. – С. 41-47.

10. Українська мова : енциклопедія / [редкол. : В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. Т. Зяблюк та ін.]. – К. : Вид-во “Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

11. Українська мова. 1-4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання : базова навчальна програма [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/images/gr/pr/ukr\\_mova.doc](http://www.mon.gov.ua/images/gr/pr/ukr_mova.doc). – Назва з екрану.

The article deals with the problems of development of spelling alertness while teaching literacy. The author argues the view that the successful assimilation of orthographic material by first graders will be based on a conscious assimilation of elementary phonetic (sound) concepts, on the choice of methods and techniques of teaching of spelling, focusing primarily on the linguistic nature of spellings, which are studied.

**Key words:** spelling, spelling alertness, phonetic spelling, teaching literacy.

УДК 378.147: 811

ББК 74.580.2

Ольга Дем'яненко

### СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті досліджується проблема соціокультурного компонента формування багатомовної особистості засобами іноземної мови. Автор визначає кроскультурну компетентність як інтегральну якість мовної особистості, що розвивається під час навчання іноземної мови, наголошуючи на нерозривному зв'язку іноземної мови та культури іншої країни.*

**Ключові слова:** полілінгвальна особистість, кроскультурна комунікативна компетентність, полікультурна освіта, міжкультурне спілкування, автентичне навчання.

**Постановка проблеми.** Формування багатогранної особистості, яка б розвивалася інтелектуально, соціально і культурно, є компонентом сучасної парадигми вищої освіти. Орієнтування на культурологічні цілі обумовлює осмислення досвіду вітчизняної та зарубіжної педагогіки та аналіз актуальних проблем освіти в контексті формування культури майбутнього спеціаліста. Зміни в системі освіти, що роблять значний вплив на соціокультурний розвиток, є досить актуальними. Сьогодні якісна підготовка випускників вищих навчальних закладів визначається не тільки рівнем професійної підготовки, але й їх культурологічною підготовкою, що охоплює соціальну активність, здібність до набуття власного соціокультурного досвіду, готовність до спілкування у полікультурному соціумі. У цьому процесі гуманітарним дисциплінам відведена певна роль, тому що неможливе формування такої особистості без урахування соціокультурних знань і досвіду.

Безперечно позитивним є факт зближення систем освіти європейських країн: часто в документах, офіційних доповідях і книгах почав з'являтися термін «європейський освітній простір». Так, проблеми кроскультурної комунікації стають об'єктом дослідження багатьох наук: філософії, соціології, лінгвістики, теорії комунікації, соціолінгвістики, соціальної та загальної психології. Основна увага фокусується на розвитку уміння сприйняття змісту і окремих елементів чужої культури крізь призму рідної культури.

Основним засобом здійснення цього багатогранного процесу є мова як необхідна умова всіх складових культурно-комунікативного спілкування. У такому випадку особливе значення відводиться кроскультурній комунікації. Адекватність розуміння особливостей розвитку культури, мови, традицій країни виучуваної мови можливе лише при одночасному вивченні мови і культури даної країни. Актуальність навчання на білінгвальному чи полілінгвальному

грунті і відповідно формування бі- чи полілінгвальної особистості визначається перш за все всесвітньою тенденцією до інтеграції в різних сферах життя. Важливу роль відіграє кроскультурне навчання, тобто навчання державної мови та культури у взаємодії і взаємовпливі з іншими мовами та культурами, формування не тільки мовної, але й кроскультурної комунікативної компетентності полілінгвальної особистості.

**Мета статті** – розглянути соціокультурний компонент формування мовної особистості засобами іноземної мови в контексті полікультурності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В кінці ХХ – на початку ХХІ століття дослідники звертали увагу на наступні аспекти становлення полілінгвальної мовної особистості в контексті полікультурності: розробка теоретичних основ формування вторинної мовної особистості в процесі навчання іноземних мов студентів мовних вузів (Н. Гальскова, І. Ігнатова, І.Халеєва та ін.), співвивчення іноземної мови і культури в рамках формування мовної особистості як медіатора культур, яка підготовлена до ефективної міжкультурної комунікації (Г. Єлізарова, О. Леонтович та ін.), розробка теоретичних основ соціокультурного підходу до навчання мов міжнародного спілкування, практичних методик його впровадження в загальноосвітніх школах та вузах (В. Сафонова, П. Сисоєв та ін.)

Як зазначає Є. Боринштейн, через мовну особистість є можливість глибше охарактеризувати мову як суспільно-культурне явище і зрозуміти характер її функціонування в суспільстві, що трансформується. Тому в період соціокультурної трансформації мовна проблема набуває не тільки культурного, а й політичного сенсу та змісту, стає предметом інтенсивної суспільної боротьби. Бо від того, яка мова стає визначальною, панівною в країні, значною мірою залежить майбуття культури і народу як її носія. Мова може бути засобом консолідації нації і мобілізації її життєвих сил, якщо вона утверджується владною елітою, а може бути засобом політичної гри і паралізації волі народу [1, с. 64].

Між мовною особистістю і національним характером існує глибинна аналогія. Вона полягає в тому, що носієм національної основи і в тому, і в іншому випадку є відносно стала в часі частка її структури, що є насправді продуктом довгого історичного розвитку й об'єктом міжпоколінної передачі досвіду. Формування полікультурного середовища необхідно для комунікативної діяльності між представниками різних націй. Як підкреслює Б.Єсаджанян, одним із засобів створення етнопсихологічного взаєморозуміння є вивчення мов з метою їх вільного володіння, тому що мова є не тільки засобом спілкування, але й гарантом розуміння культурологічних, етнопсихологічних особливостей кожного народу [5, с. 13].

Нерозривний зв'язок навчання іноземної мови та культури іншої країни підкреслює і В. Гурмаза, виокремлюючи наступні принципи їх єдності. Перший принцип реалізується в засвоєнні людиною, що виросла в одній національній культурі, істотних фактів, норм і цінностей іншої національної культури. При цьому важливо сформулювати позитивне ставлення до отриманої в процесі навчання інформації про країну. Другий принцип – формування позитивної установки до народу, що є носієм мови, адже вивчення мов починається з метою зближення народів. Третій принцип втілює в собі вимоги цілісності й гомогенності мовного навчального процесу: країнознавча інформація підлягає витягу з природних форм мови і навчальних текстів і не має привноситися ззовні. Нарешті, четвертий принцип також пов'язаний з уточненням специфіки країнознавства: країнознавчий аспект викладання реалізує в навчальному процесі філологічний спосіб вторинного пізнання дійсності [2, с. 33].

**Виклад основного матеріалу.** Формування полілінгвальної особистості, на думку лінгвістів, психологів, педагогів (І. Зимня, Ю. Караулов, С.Максименко, Ю. Пассов, О. Потєбня, В. Соколова, Н. Хомський та ін.), має передбачати не тільки оволодіння вербальним кодом нерідної мови, умінням користуватися нею під час спілкування, але й формування у свідомості картини світу носія цієї мови як представника певного соціуму, тому навчання має бути спрямованим на залучення до кроскультурного осмислення вимірів дещо різних соціокультурних спільнот (рідної та іноземної).

Так, Г. Єлізарова та Л. Халяпіна пропонують лінгвометодичну модель навчання, спрямовану на формування полікультурної особистості. Вони наголошують, що полікультурна особистість – це особистість, яка не втратила, а усвідомила власну культурну ідентичність. Полікультурній особистості властиво розуміння культури як у її глобальному прояві, так і в

національно-специфічному варіанті. Культурне розмаїття, культурний плюралізм сприймається такою особистістю як прояв глибинних основ творчого потенціалу й самовизначення людини в часі та просторі [4, с. 8–20].

В. Сафонова виокремлює принципи, дотримання яких обумовлює ефективність формування полікультурної особистості:

– принцип дидактичної культуровідповідності. Виявляється у відборі матеріалу щодо навчальної мети, необхідності визначити ціннісне значення й значущість відібраного матеріалу, у визначеності доцільності використання цього матеріалу з урахуванням вікового та інтелектуального потенціалу студентів;

– принцип діалогу культур і цивілізацій. Виявляється у необхідності аналізу автентичних матеріалів з погляду можливості потенційного їх використання при моделюванні культурного простору за принципом кола, яке розширюється (від етнічних субкультур до світової культури); у побудові дидактичної моделі на основі контрастивно-порівняльного вивчення культур і цивілізацій з погляду історичного аналізу; використання культурознавчого матеріалу про рідну країну;

– принцип домінування проблемних культурознавчих завдань. Виявляється у використанні серії завдань, які ускладнюються поступово й спрямовані на збір, інтерпретацію й узагальнення культурознавчої інформації; у розвитку полікультурної компетенції, яка допомагає орієнтуватися в комунікативних нормах; у виборі прийнятних форм взаємодії з людьми в умовах міжкультурного спілкування [6, с. 17–24].

Фахівці в області лінгводидактики та методики навчання іноземних мов знають безліч якісних, перевірених часом рецептів та принципів побудови навчальної діяльності, які дозволяють опанувати іноземну мову поступово, багатофункціонально, з опорою на зразки, кожен раз фіксуючи свою увагу на успішності в досягненні мети. Йдеться про систему автентичного навчання.

Говорять про різні методи та прийоми навчання іноземної мови з використанням автентичних текстів чи інших матеріалів. У сучасній вітчизняній лінгводидактиці цей термін поки не закріпився, однак в європейській лінгводидактиці термін «автентичне навчання» («authentic learning») досить широко відомий вже з кінця 1990-х років. Під автентичним навчанням розуміють метод навчання, при якому учні мають можливість вступати в різні навчальні та міжособистісні взаємодії, адекватні умовам і обставинам реального світу, і мають для самих учнів зрозумілий їм сенс і значення. Автентичне навчання на відміну від традиційної методики, орієнтується на застосування таких навчальних стратегій, як: побудова навчання через виконання актуальних для учнів завдань, стимуляцію участі в реальних ситуаціях, а також виконання проекту, як інструменту пізнання світу [7].

Так, одним із засобів формування полікультурної комунікативної компетенції М. Денисенко вважає читання англійських культурно-країнознавчих текстів. Автор розробила систему вправ для домашнього читання, яка сприятиме розширенню філологічного і культурологічного світогляду особистості, вихованню в неї художнього смаку, розвитку логічного й критичного мислення, формуванню мовної та мовленнєвої компетенції. Вправи розподілено на чотири типи: рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні та продуктивні або творчі. Вправи рецептивного типу – це власне читання текстів культурно-країнознавчої тематики. Вправи рецептивно-репродуктивного типу використовуються для усунення лексичних і граматичних труднощів, для формування прогностичних навичок та вмінь, а також для розширення культурно-країнознавчого кругозору. Виконуючи ці вправи, учні мають зрозуміти й відтворити або доповнити подану культурологічну інформацію в ситуаціях іншомовної комунікації. Рецептивно-продуктивні вправи спрямовані на виховання самостійності, ініціативності особистості, що виявляється через прагнення зрозуміти й оцінити інформацію, розпізнати зв'язки, що існують між новими і вже відомими культурними явищами, знайти нестандартні шляхи розв'язання проблеми. Продуктивні або творчі вправи розвивають критичне мислення, пізнавальну активність та самостійність у розв'язанні навчальних завдань [3, с. 16-17].

Формування кроскультурної комунікативної компетентності підвищує професійну компетентність. Саме тому вивчення іноземної мови набуває культурологічного сенсу,

оскільки майбутні фахівці нового типу, які володіють іноземною мовою, мають здійснювати професійну діяльність на міжнародному рівні, пристосовуватись до нового засобу спілкування, пізнавати іншу культуру та осмислювати власні етнокультурні першоджерела, швидко адаптуючись у полікультурному просторі та виявляючи толерантне ставлення до чужої мови та культури [8, с. 35].

**Висновки.** Так, ми бачимо, що соціокультурні знання допомагають краще адаптуватися до іншомовного оточення, а пізніше і до полікультурного оточення. Соціокультурний компонент у змісті навчання іноземної мови є основою формування кроскультурної комунікативної компетентності та відіграє суттєву роль у розвитку особистості тих, хто навчається. Зазначимо, що володіння іноземною мовою кваліфікується як компонент загальної культури, за допомогою якого мовна особистість прилучається до світової культури. При цьому кроскультурна комунікація як діалог культур може бути реалізована виключно на спадщині власного народу, національної культури, рідної мови, освоєних мовною особистістю.

Сьогодні кроскультурна комунікативна компетентність не є метою підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів або вузів з поліетнічним контингентом тих, хто навчається. Проте, слід звернути увагу на низькі показники кроскультурної комунікативної компетентності, недостатній рівень знань і умінь міжетнічного спілкування в поліетнічному суспільстві. Труднощі у вивченні іноземної мови пояснюються як лінгвістичними, так і екстралінгвістичними причинами. До лінгвістичних причин можна віднести такі, як: природа мовного знаку, його функціонування у мовленні. Екстралінгвістичні причини полягають у тому, що найбільші труднощі під час засвоєння мовного матеріалу відчувають ті полілінгвальні особистості, які рідко користуються іноземною мовою у професійному і повсякденному спілкуванні.

1. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості / Є.Боринштейн // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С.63-72

2. Гурмаза В. В. Роль міжкультурного аспекту у викладанні іноземної мови / В. В. Гурмаза // Підвищення рівня науково-дослідної діяльності обдарованої молоді: наук.- практи. семінар: квіт. 2007 р.: тези доп. – Миколаїв: МДАУ, 2007. – С. 32-33.

3. Денисенко М.В. Формування в учнів старшої школи полікультурної комунікативної компетенції в читанні на матеріалі англійських культурно-країнознавчих текстів / М.В. Денисенко // Іноземні мови. – 2007. – № 2. - С. 16-22.

4. Елизарова Г.В., Халяпина Л.П. Формирование поликультурной личности как требование новой глобальной ситуации / Г.В. Елизарова, Л.П. Халяпина // Языковое образование в вузе. – СПб. : КАРО, 2005. – С. 8-20.

5. Есаджанян Б.М. Обучение языкам в гомогенной среде как гарант формирования поликультурного социума / Б.М. Есаджанян // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва-Воронеж: Модэк, 2001. – Вып. 5. – С. 13-20.

6. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17-24.

7. Donovan S., Bransford J., Pellegrino J. How people learn: Bridging research and practice [Електронний ресурс] / S. Donovan, J. Bransford, J. Pellegrino // Washington DC.: National Academy Press, 1999. – 374 p. – Режим доступу: <http://bob.nap.edu/html/howpeople2/>.

8. Юдіна О.В. Система вправ для навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою / О.В. Юдіна // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 35-39.

The article deals with the problem of sociocultural component of forming of multilingual personality by means of a foreign language. The author defines crosscultural competence as an integral quality of a linguistic personality, that develops in the process of a foreign language learning, emphasizing the close connection of a foreign language and culture of another country.

**Key words:** *polilingual personality, crosscultural communicative competence, multicultural education, intercultural communication, authentic learning.*

**ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ  
УЧНІВ-ПРЕДСТАВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНИХ СПІЛЬНОТ  
В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ**

У статті висвітлені думки вчених щодо тлумачення понять «мовна особистість», «білінгвальна особистість», окреслені напрями переосмислення процесу формування мовної особистості на уроках української мови з ціннісних позицій. Порушується коло проблем, пов'язаних з необхідністю оновлення змісту навчання української мови як державної, що полягає у змістовому наповненні соціокультурного компонента, посиленні уваги на належній репрезентації національних соціокультурних концептів і стереотипів мовленнєвого спілкування.

**Ключові слова:** мовна особистість, білінгвальна особистість, формування мовної особистості, ціннісні позиції, крос-культурне навчання мови.

**Постановка проблеми.** Становлення відкритого громадянського суспільства в Україні, продовження демократичних реформ, інтеграція держави у світове співтовариство передбачають консолідацію усього суспільства. Взаємодія соціальних груп з різними етнічними, релігійними, ціннісними і політичними орієнтаціями може відбуватися за умови толерантної поведінки в соціумі, дотримання правил міжкультурної комунікативної поведінки, виконання Закону України «Про мови» (28 жовтня 1989 р.). У зв'язку з цим виникає потреба у формуванні особистості з високою комунікативною компетентністю, здатної спілкуватися в усіх сферах життєдіяльності.

У Законі України «Про мови», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI ст.»), Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст., Державному стандарті базової і повної середньої освіти, Концепції мовної освіти національних меншин, Концепції громадянського виховання наголошується на культуропровідності, збереженні та примноженні національних виховних традицій, гуманізації освіти. Пріоритетними напрями державної політики в освітній галузі є розширення українськомовного освітнього простору, утвердження національної ідеї, сприяння національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу.

Для досягнення зазначених цілей держава повинна забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського суспільства, навчання і виховання в душі національних традицій, поваги до державної мови. На актуальність цієї проблеми вказали й автори чинної програми з української мови, де зазначили, що учні мають досягти визначеного програмою рівня українськомовної комунікативної компетентності, яка дасть змогу їм стати повноцінними учасниками міжкультурного спілкування в поліетнічному середовищі. Формувати таку особистість покликана уся система освіти, основа якої – школа.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз наукових джерел вітчизняної та зарубіжної педагогіки засвідчує, що в теорії і практиці базової і повної середньої освіти накопичено значний досвід щодо формування мовної особистості, зокрема:

- розглядали проблеми полікультурної освіти (Р. Агадулін, Б. Ажнюк, В. Андрущенко, Г. Балл, Л. Голік, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Красовицький, І. Тараненко та ін.);
- здійснили аналіз проблем крос-культурної взаємодії представників національних спільнот (Ю. Аapresян, Т. Баталова, А. Варг, Л. Веденіна, А. Вежбицька, Є. Верещагін, І. Дубов, В. Клоков, А. Колесніков, М. Комлев, В. Костомаров, Р. Манскін, Р. Мільруд, І. Мостова, Н. Півоннова, Ю. Прохоров, Л. Пушкарьов, З. Сікевич, П. Сисоєв, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, С. Тер-Мінасова, Л. Чинакова, Є. Яковлева та ін.);
- з'ясували, що крос-культурність є методологічною передумовою розвитку гуманітарних наук у полікультурному світі (Н. Алієва, І. Василенко, Б. Гутман, О. Залевська, Д. Зільберман, В. Красних, Ж.-Ф. Ліотар, Н. Петякшева, П. Рікер, М. Степанянц та ін.);

– визначили мету і зміст навчання української мови (О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Є. Дмитровський, Т. Донченко, С. Караман, К. Климова, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Онкович, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Плющ, Т. Симоненко, М. Стельмахович, І. Хом'як, О. Хорошковська та ін.).

– досліджували проблеми навчання міжкультурного спілкування (Н. Бориско, Н. Гальскова, Л. Голованчук, А. Гордєєва, О. Коломінова, О. Красковська, Ю. Пассов, В. Сафонова, Н. Скляренко, О. Тарнопольський, С. Тер-Мінасова, В. Фурманова, D. Buttjes, M. Byram, Ju. Istjagin, C. Kramch, J. Roche та ін.);

– здійснювали лінгводидактичні дослідження у системі координат антропоцентричної парадигми, пріоритетними напрями якої залишаються лінгвокультурологічний і когнітивний аспекти аналізу мовної особистості (Д. Багаєва, Ф. Бацевич, А. Богуш, Т. Винокур, Д. Гудков, Л. Даниленко, І. Захаренко, О. Земська, Ю. Караулов, В. Костомаров, В. Красних, Л. Крисін, Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Плющ, В. Постовалова, Т. Радзівська, О. Селіванова, К. Серажим, Л. Скуратівський, Г. Слишкін, Ю. Сорокін, А. Супрун, К. Хажеж та ін.);

– досліджували процес формування мовної особистості, яка оволодіває культурою іншомовного спілкування (Н. Гальскова, Л. Клобукова, Л. Саяхова, І. Халєєва та ін.);

– розглядали концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній мовній освіті, зокрема, формування комунікативної компетентності (А. Богуш, М. Вашуленко, Д. Ізаренков, С. Караман, К. Климова, Т. Ладиженська, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін.), мовленнєвої (І. Варнавська, Н. Веніг), мовної (І. Дроздова, Ю. Тельпуховська), мовнокомунікативної (Т. Симоненко), соціокультурної (І. Воробйова), культурно-країнознавчої (Л. Голованчук), дискурсивної (Н. Головіна, М. Кенел і М. Свейн, О. Кучеренко, К. Сєдов, М. Халлідей), крос-культурної компетентності (О. Богданова, Н. Півоннова, M. Bergelson, J. Berry, M. Byram, G. Zarat).

Разом з тим у вітчизняній педагогіці мало наукових досліджень, в яких ґрунтовно розглядається процес формування українськомовної особистості учнів-представників інших національних спільнот у сучасних соціокультурних умовах. Стан вивчення порушеної проблеми засвідчує суперечності між потребами сучасного українського суспільства в духовно багатих особистостях, які володіють уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, розуміють багатоманітність світу, зацікавлені й толерантні не тільки до своєї, а й до інших мов і культур та реальним станом підготовленості учнів-випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Усе зазначене вище визначає актуальність майбутніх досліджень в лінгводидактиці.

**Мета статті.** У межах пропонованої статті зосереджено увагу на осмисленні проблеми формування мовної особистості учнів-представників національних спільнот в умовах міжкультурного спілкування й виховання культури толерантних взаємовідносин через формування соціокультурних знань на уроках української мови.

Отже, виникає необхідність з'ясувати поняття «мовна особистість». До вивчення мовної особистості зверталися лінгвісти, психологи, лінгводидакти. Учені цікавилися такими проблемами теорії мовної особистості: мовленнєва здатність і комунікативна компетентність мовця; мовленнєва поведінка людини, комунікативні стратегії і тактики; стереотипи мовленнєвої поведінки, мовленнєва паспортизація особистості, мовний ідеостиль людини; типи мовних особистостей тощо. Так, Й. Вейсгербер, В. Виноградов вивчали цей феномен у вузькому плані – як мовну особистість автора художнього твору та мовну особистість персонажу твору. О. Леонтьєв у своїх дослідженнях мав на увазі мовця як мовну особистість, творця образу світу, тобто брав до уваги мовленнєвий аспект особистості у процесі взаємодії і спілкуванні з іншими.

Феномен мовної особистості вивчали багато сучасних учених: Г. Богін (модель мовної особистості як людини, яка готова продукувати мовленнєві вчинки, створювати мовленнєві продукти); А. Богуш, С. Трифонова (мовленнєва особистість дошкільника); А. Баранов (семіологічна особистість); С. Воркачев (етносемантична особистість); В. Нерознак (полілектна (загальнолюдська) та ідеолектна особистість (притаманна певній спільноті)); Ю. Караулов (російськомовна особистість); Л. Клубкова, Ю. Прохоров (мовна і мовленнєва особистість); Т. Снитко (мовна особистість західної і східної культур); В. Карасик (словникова мовна

особистість); Т. Кочеткова, О. Сиротиніна (елітарна мовна особистість); О. Біляєв (національно-мовна особистість); Л. Мацько, С. Єрмоленко (національно свідомо україномовна особистість); Л. Скуратівський (духовна мовна особистість); М. Плющ (формування мовної особистості на основі лінгвістичного аналізу художніх текстів); І. Хом'як (вплив середовища на формування національно свідомої мовної особистості), Н. Гальскова, І. Халєєва (вторинна мовна особистість) та ін.

Натомість, сьогодні не існує єдиного погляду щодо поняття “мовна особистість”. До концепцій, які забезпечують цілісність і єдність сучасних освітніх моделей належить концепція “мовної особистості”, заснована на антропологічній лінгвістиці (Е. Бенвеніст, В фон Гумбольдт) та на структурі мовної особистості, запропонованої Ю. Карауловим.

На думку Ю. Караулова, “мовна особистість – це та наскрізна ідея, котра, як показує досвід її аналізу й опису, пронизує всі аспекти вивчення мови й одночасно руйнує межі між дисциплінами, що вивчають людину, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою” [4, с. 3]. Учений звертає увагу на те, що мовна особистість – це людина, наділена здібністю створювати і сприймати тексти, що різняться між собою ступенем структурно-мовної складності, глибиною і точністю відображення дійсності, певною цільовою спрямованістю.

Ю. Караулов, В. Маслова, В. Красних розглядають мовну і мовленнєву особистість і характеризують структурні компоненти мовної особистості. На думку Ю. Караулова [4, с. 12], мовленнєва особистість – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, мовленнєвої діяльності, а мовна особистість – багаточарова і полікомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей. Учений характеризує узагальнений тип мовної особистості, що передбачає розмаїття варіантів мовленнєвих особистостей і звертає увагу на такі компоненти: 1) мовна особистість – ніша у предметі (лінгвістиці); суб'єкт (той, хто сприйняв, усвідомив світ і відобразив його у своєму мовленні); індивід; автор тексту; носій мови; інформант; пасивний інформант; активний інформант; мовець; мовленнєвий портрет; 2) мовна особистість фахівця-філолога (філологічна особистість); персонаж (художнього твору); конкретна історична особистість; національна (етнічна) мовна особистість; 3) наукова парадигма «людина і мова»; зв'язок «мова – людина»; антропологічна лінгвістика; національна культура; знання мови; знання про мову; мовна картина світу; знання про світ; тезаурус мовної особистості; мовна свідомість; національна свідомість; менталітет народу; ментальний простір (носія мови); асоціативні зв'язки; лексикон внутрішній; лексикон індивідуальний; лексикон мовної особистості; психолінгвістичний експеримент; прецедентний.

Ю. Караулов [4] виокремлює три рівні мовної особистості: вербально-семантичний (передбачає для носія нормальне володіння мовою, а для дослідника – традиційний опис формальних засобів вираження певних значень); когнітивний (одинацями якого є поняття, ідеї, концепти, які складаються у кожній мовній індивідуальності в більш або менш упорядковану, систематизовану “картину світу”, що відображає ієрархію цінностей; передбачає розширення значення і перехід до знань, охоплює інтелектуальну сферу особистості, дає досліднику вихід через мову, через процеси говоріння і розуміння – до знань, свідомості, процесів пізнання людини); прагматичний (передбачає мету, мотиви, інтереси, установки й інтенціональності; забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний, обумовлений перехід від оцінок її мовленнєвої діяльності до осмислення реальної діяльності у світі).

В. Красних мовною особистістю називає ту “особистість, яка виявляє себе у мовленнєвій діяльності, володіє певною сукупністю знань і уявлень. Мовленнєва особистість – як особистість, що реалізує себе у комунікації, обирає і здійснює ту чи іншу стратегію і тактику спілкування, обирає та використовує той чи інший репертуар засобів (як власне лінгвістичних, так і екстралінгвістичних). Комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, який реально діє в реальній комунікації” [5, с. 22].

В. Маслова називає мовну особистість багаточаровою і багатокомпонентною парадигмою мовленнєвих особистостей, а мовленнєву – мовною особистістю у парадигмі реальної комунікації, спілкування, мовленнєво-комунікативної діяльності. На думку вченої, саме на рівні мовленнєвої особистості виявляються національно-культурні особливості мовної особистості та національно-культурна специфіка процесу комунікації – “...в особистості на передній план виходить соціальна природа людини, а сама людина є суб'єктом соціокультурного життя” [6,

с. 119]. Одним із засобів перетворення людини у мовну особистість В. Маслова називає соціалізацію у таких її аспектах: процес включення людини в певні соціальні відносини; мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами і законами певної етномовної культури; процес засвоєння законів соціальної психології народу. Дослідниця переконана, що зміст мовної особистості передбачає такі компоненти:

1) ціннісний, світоглядний, компонент змісту виховання, тобто система цінностей, або життєвих смислів. Мова забезпечує первинний і глибокий погляд на світ, утворює той мовний образ світу й ієрархію духовних уявлень, які лежать в основі формування національного характеру та реалізується у процесі мовного діалогового спілкування;

2) культурологічний компонент, тобто рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови. Залучення фактів культури мови, що вивчається, пов'язаних з правилами мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, сприяє формуванню навичок адекватного вживання та ефективного впливу на партнера щодо комунікації;

3) особистісний компонент, тобто індивідуальне, глибоке, що є у кожній людині [6, с. 121].

Отже, оскільки мовна особистість існує в культурі, відображеній у мові, формах суспільної свідомості, поведінкових стереотипах і нормах, предметах матеріальної культури тощо, то визначальна роль безумовно належить цінностям (концептам смислів) народу, мова якого вивчається. На нашу думку, для створення ефективної моделі навчання мови, вчителів-словеснику необхідно володіти знаннями про багаторівневу організацію мовної особистості, дотримуватися принципів її формування.

У сучасній теорії та методиці навчання мови розвивається ще один напрям – формування “білінгвальної особистості”, поняття якої вченими (Є. Верещагін, В. Костомаров, Л. Красавін, В. Красних, Л. Саяхова, С. Тер-Мінасова, А. Щукін та ін.) визначається як сукупність здатностей людини до спілкування двома мовами на міжкультурному рівні, який розуміють як адекватну взаємодію з представниками інших культур. В аспекті когнітивного підходу важливим є визначення поняття “білінгв”, що подає М. Імедадзе, – людина, що володіє на певному рівні двома мовами, тобто індивід, який використовує дві мовні системи з метою спілкування, тобто, коли свідомість спрямовано на смисл висловлювання, а форма є засобом. На думку Ф. Бацевича, білінгвальна особистість – “людина, яка володіє двома мовами і почергово (з урахуванням конкретної конситуації) використовує їх у міжкультурній комунікації” [1, с. 24].

Є. Верещагін звертає увагу на первинну (для спілкування у межах сім'ї) і вторинну (для зовнішніх ситуацій спілкування) мовні системи і зазначає: “Якщо первинна мовна система певним членом сім'ї використовується і в усіх останніх ситуаціях спілкування, і якщо ним ніколи не застосовується інша мовна система, то така людина може називатися монолінгвом. Якщо в певних ситуаціях спілкування вживається ще й інша мовна система, то людина, здатна вживати для спілкування дві мовні системи, називається білінгвом” [3, с. 19]. Поняття “білінгвальна особистість” використовується у психолінгвістиці, міжкультурній комунікації, методиці навчання другої мови (П. Струве, Ф. Бацевич, Н. Бердяєв, Ю. Караулов, Є. Верещагін, В. Костомаров, Л. Красавін, В. Воробйов, В. Красних, Л. Саяхова та ін.).

В Україні питання формування національно свідомої мовної особистості набуває особливих відтінків – соціальних, побутових, політичних. На думку Л. Мацько, сьогодні ставить перед мовною освітою молоді нагальну вимогу “створити всі ідеологічні й економічні умови та передумови, дидактичну систему й ефективні методики виховання молоді з тим, щоб формувати покоління українців, здатних за умов неминучої глобалізації до прогресивного національного поступу. У зв'язку з цим зростає роль особистостей у кількох аспектах: творців соціуму і соціальних систем, що творяться і розвиваються інтелектом особистостей; носіїв культурно-історичної пам'яті етносу, що надає перспективу розвитку нації; громадян, що формують і забезпечують існування держави; антропологічних самоцінностей (“образів Божих у людській подобизні”) безмежно багатих у самостворенні і самопізнанні, самореалізаціях і саморозвитках; індивідумів, унікальних і неповторних” [7, с. 5].

Українська мова усвідомлюється як фактор національного, економічного, науково-технічного прогресу й саме тому необхідно враховувати те, що від мовного рівня особистості

залежить і її професійний рівень, а отже, рівень розвитку держави у політичній, економічній, соціальній сферах.

Усе зазначене вище зумовило дослідження науковцями О. Біляєвим, С. Єрмоленко, В. Кононенком, І. Кресіною, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Скуратівським та іншими вченими проблеми формування національно-мовної особистості, де наголошувалося на тому, що в Україні є потреба у формуванні не просто мовної особистості, а національно-мовної особистості, яка повинна засвоювати і відтворювати у своєму мовленні національну самобутність, неповторність української мови.

Так, О. Біляєв [2] вважав, що забезпечити розвиток національно-мовної особистості можна через лінгвістичний (що дає можливість дослідити процеси створення мовцями текстів різних стилів і жанрів, багатство мовних ресурсів, тобто знання мови та демонстрація через сформовані мовні уміння й навички) і національно-культурний (врахування національно-культурної семантики мовних одиниць і розвиток в учнів зацікавлення, любові й пошани до мови допоможе сформуванню бажання до самовдосконалення, небайдуже ставлення до культурних надбань українського народу) аспекти. Розглянемо основні ідеї концепції О. Біляєва [2] щодо формування національно-мовної особистості, що є важливими і для представників національних спільнот, які опановують українську мову як державну. На психологічному, внутрішньоособистісному рівнях кожен громадянин українського суспільства має виховувати в собі відповідне ставлення до надбань українського народу. Для того, щоб молодь користувалася українською мовою у межах як приватного, так і ділового спілкування, необхідно враховувати мотивацію (потреби, які усвідомлюються і переживаються індивідом, у результаті чого виникає спонукання до дії; соціальна настанова (замовлення) на фахівця, який добре знає державну мову, що є стимулом для оволодіння нормами української мови). Рівень національної свідомості, буденний або побутовий – це поєднання свідомих і ментальних елементів свідомості. Державно-політичний рівень передбачає формування національних, правових, державних інтересів. Зокрема теоретичний рівень – це обґрунтування, осмислення ідей, світоглядних орієнтацій, що характеризують інтелектуальний потенціал нації, її здатність до рефлексії, самоопанування, самоствердження.

Формування національно-мовної особистості, на думку українських вчених, передбачає такі завдання: виховання в учнів поваги, зацікавленості до вивчення української мови як до надбань українського народу; розвиток і збагачення українського мовлення, зокрема, власне українською лексикою, стійкими неподільними словосполученнями; організація систематичної розмовної діяльності учнів; широке використання дидактичного матеріалу культурно-історичного й морально-естетичного спрямування; формування умінь і навичок роботи з текстом як з одиницею комунікації, цілісною знаковою формою організації мовлення, основною формою організації мовлення та висловлення думки, повідомлення, а також як з продуктом мовлення, зорієнтованим на виконання конкретного навчального завдання; застосування повної інтеграції, оскільки вона, “будучи органічним об’єднанням в одному курсі різних навчальних предметів, дає змогу нівелювати деякі недоліки предметної системи навчання, якими є розрізнення і фрагментарність викладу, та залучити потрібні відомості із суміжних предметів, що сприяє різнобічному і цілісному засвоєнню знань” [2, с. 62].

Л. Мацько звертає увагу на формування *національно свідомої україномовної особистості*, вихованню якої підпорядковується культурологічний аспект навчання української мови. На її думку, таке навчання має “орієнтуватися на кілька сфер мовленнєвої діяльності і мовної субстанції:

– мова у своєму семантичному обсязі органічного матеріалу – морфеміці, лексичній семантиці, фраземах, стилістичних 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 ефонії і ритмомелодиці дає добру основу для пісенно-музичного мистецтва, народнопісенної, романсової, акапельної, хорової і оперної творчості;

– мова як мистецтво живого спілкування, дотепу, жарту, іронії, сатири, здатність викликати естетичне задоволення;

– мова як основа і матеріал фольклору, а фольклор як джерело літературної мови;

– мова як носій і культура фаху, компетенція і професіоналізм з будь-якого фаху – це передусім бездоганне володіння фаховим мовленням;

– мова як естетика щоденного побутового спілкування” [8, с. 31].

Л. Мацько вважає, що не просто сума знань про мову, а сама мова в її гармонійному звучанні, лексичному і фразеологічному багатстві, стрункості й вишуканості граматичних форм і конструкцій, стилістичному різноманітті має «владарювати» у школі.

Наукові дослідження вчених, досвід учителів-практиків спонукають до переосмислення процесу навчання і виховання національно свідомої мовної особистості на уроках української мови з ціннісних позицій. Проте світоглядні засади, ціннісні позиції мають сприяти як мовленнєвому розвитку, так і формуванню духовних цінностей мовної особистості.

Проблемі духовного розвитку особистості присвячено чимало праць науковців (О. Вишневський, В. Кандиба, О. Кобрій, В. Кононенко, Л. Масол, Л. Скуратівський, І. Степаненко, М. Чепіль та ін.). Так, І. Степаненко здійснив спробу з’ясувати феномен духовності, стверджуючи, що “проблема духовності – це не тільки проблема виживання цивілізації, соціуму, а й проблема персонального виживання” [10, с. 3-4]. Л. Скуратівський, поділяючи погляди І. Степаненка, зазначав, що система української освіти має передусім ставити за мету формувати людину як духовну істоту. Духовна активність особистості, на думку вченого, має свої передумови, серед яких важлива роль відводиться потребам. Л. Скуратівський визначив шляхи духовного становлення особистості – релігійну орієнтацію на абсолютні цінності, мотивацію своєї життєдіяльності переконанням у наявності Космічного Розуму, самовдосконалення через самопізнання та прилучення до цінностей національної і загальнолюдської культури [9, с. 6].

На думку українських вчених (М. Вашуленка, І. Гудзик, В. Кононенка, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, Г. Шелехової), плекання духовності є основою мовленнєвого розвитку особистості, оскільки вироблення в учнів психологічних настанов на самовдосконалення, спрямованість на вищі етичні й естетичні цінності, відповідальне ставлення до життя сприяють різнобічному особистісному розвитку, що створює необхідні умови для вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності.

Гармонійний розвиток національно свідомої мовної особистості має передбачати єдність духовних цінностей. Як зазначає В. Франкл, духовність людини – це не просто її характеристика, а констатувальна особливість: духовне не просто властиве людині поряд з тілесним і психічним, які властиві й тваринам. Духовне – це те, що відрізняє людину, що властиве лише їй.

На сьогодні в умовах зростання пріоритетів і функцій української мови у формуванні національно свідомої мовної особистості мають відбуватися значні зрушення і в ціннісних орієнтаціях учнів-представників інших національних спільнот. Запровадження ціннісних критеріїв у навчання української мови передбачає утвердження в свідомості означеної категорії учнів вартісних якостей державної мови. На думку В. Кононенка, не менш гострою і актуальною в діяльності вчителя-словесника залишається проблема аксіологічної інтерпретації понять, що характеризують національно-культурні, духовні надбань українського народу. Якщо формування мовної особистості учня відбувається на ґрунті національних традицій, національного типу характеру, то очевидною стає національно-культурна мотивація мовленнєвої поведінки.

**Висновки.** Формування україномовної особистості учнів-представників національних спільнот, на нашу думку, має передбачати навчання, спрямоване не тільки на залучення школярів до *концептуальної системи* іншого лінгвосоціуму, а й до *крос-культурного осмислення* ціннісних вимірів двох дещо різних соціокультурних спільнот (рідної та української). Наприклад, усвідомлення означеною категорією учнів таких понять, як “державна”, «нація», “народ”, “ментальність”, “мова”, “культура”, “національна ідея” тощо має відбуватися шляхом виявлення словесно вираженої аргументації в обох мовах і сприяти соціалізації представників національних спільнот в Україні. Під час такої роботи пошук оцінних характеристик означених понять не завжди виявляється однозначно прямим і несуперечливим, а висновки лінгвокультурологічних зіставлень і протиставлень, зіткнення різних думок дають можливість усвідомити національні цінності, які свідчать про особливості світосприйняття

певного народу. Аксіологічна діяльність учнів на уроках української мови передбачає виявлення і обґрунтування об'єктів, що заслуговують як на позитивну, так і на негативну оцінку та відповідну мовленнєву поведінку. Проте вчитель також має пропонувати своїм учням аргументовану і авторитетну думку щодо визначення справжніх ціннісних орієнтирів в обох лінгвокультурах, зважаючи на те, що метою оцінних суджень залишається вироблення у школярів власних ціннісних орієнтирів. Неабияке значення, на думку В. Кононенка, набуває залучення до діалогу "вчитель-учень" інших, проміжних суб'єктів оцінювання, наприклад, учених, письменників, діячів культури, видатних історичних постатей. На думку вченого, саме їхнє ставлення до загальнолюдських і національних вартостей може бути вирішальним у формуванні ціннісного світу молодої людини.

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації /Ф.С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с. – (Словники України).
2. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови : начально-методичний посібник /О.М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М.Верещагин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 160 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
5. Красных В.В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология : курс лекций / В.В.Красных. – М. : ИТДГК "Гносис". – 2002. – 284 с.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 208 с.
7. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Проблеми формування мовної освіти середніх загальноосвітніх закладів : зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф., 2006 р. / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України [та ін.]. – Рівне, 2006. – С. 5-12.
8. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Мацько Любов. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
9. Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови /Л. Скуратівський // Дивослово. – 2005. – №2. – С.2-4.
10. Степаненко І. Метаморфози духовності в ландшафтах буття / І.В. Степаненко. – Харків : ОВС, 2002. – 256 с.

*There have been considered some ideas of scientists about such notions as «language personality». The author has defined directions of reconsideration of the process of forming of the language personality from the point of view of value positions at Ukrainian lessons. The problem of forming of personality's cultural identification and adaptation in the condition of modern polycultural society, education of tolerant interrelations' culture through the forming of sociocultural competention at Ukrainian lessons is considered in the article.*

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

УДК 37.026:372.45  
ББК 74.202.5:74.268.1

Наталія Звіркова

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА УЧНІВ 1 КЛАСУ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

*У роботі подається характеристика письма з точки зору компетентісно-діяльнісного підходу, окреслюються особливості формування навички письма учнів першого класу. Зокрема, письмо розглядається як засіб комунікації (писемність), вид мовленнєвої діяльності (писемне мовлення) і техніка написання (навичка письма); конкретизуються структура, основні етапи формування та складові навички письма першокласників.*

**Ключові слова:** компетентісно-діяльнісний підхід, комунікація, мовленнєва діяльність, письмо, писемне мовлення, навичка письма.

**Актуальність проблеми.** Вивчення мови має велику соціальну й педагогічну значущість для становлення та розвитку кожної особистості. Адже комунікативна компетентність, що визначена основною метою навчання української мови в початковій школі, забезпечує основу подальшого навчання, виховання й розвитку учнів, підвищення їхнього культурного рівня й розширення світогляду, зумовлює практичну, соціальну та професійну діяльність у майбутньому.

Процес пізнання мови має бути спрямованим, на думку М. Вашуленка, на розвиток мовно-мовленнєвої особистості, яка "характеризується не лише тим, **що** вона знає про мову, а й тим, **як** вона може її використовувати" [3, с. 11]. Таке опанування мови є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, духовного збагачення людини.

Оскільки явище компетентності в мові розглядається науковцями (О. Лурія, І. Горелов, І. Зимня, О. Кубрякова та ін.) як здатність застосовувати мовні знання та уміння залежно від мети та умов спілкування, в лінгводидактиці все більше утверджується компетентісно-діяльнісний підхід до вивчення мови. Адже мова призначена для того, щоб бути засобом спілкування людей. Її структура підпорядкована завданням комунікації, які полягають у передаванні і прийманні думок про об'єкти дійсності.

Компетентісно-діяльнісний підхід до навчання письма учнів перших класів обумовлює, по-перше, основна мета курсу української мови в початковій школі, що полягає у формуванні в молодших школярів комунікативної компетентності [1], по-друге, мовленнєва змістова лінія програми з української мови, яка полягає у здатності успішно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань [2].

Компетентісно-діяльнісний підхід до формування в учнів початкових класів навички письма як виду мовленнєвої діяльності пов'язаний із появою праць, у яких обґрунтовано окремі аспекти функціонального напрямку в навчанні рідної мови (С. Дубовик, В. Каліш, Л. Паламар, О. Паламарчук), реалізацію функціонально-комунікативної спрямованості (Н. Веніг, Л. Давидюк, Г. Демидчик, М. Казанджієва, І. Ляшкевич, С. Пенькова, О. Петрук).

Система роботи щодо навчання письма і формування писемного мовлення учнів на основі компетентісно-діяльнісного підходу знайшла своє висвітлення в працях українських (М. Вашуленко, Н. Гац, І. Гудзик, О. Мельничайко, М. Пентилюк, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.) та російських (Н. Гальскова, Т. Донська, В. Капінос, Л. Кім, Л. Купалова, Л. Курганська, Т. Ладиженська, М. Львов, В. Макавчик, В. Мещеряков Р. Мільруд та ін.) науковців.

**Метою** статті є характеристика особливостей письма як засобу комунікації (писемності), виду мовленнєвої діяльності (писемного мовлення) і техніки написання (навички письма); конкретизація структури, основних етапів формування та складових навички письма першокласників.

Аналіз поглядів психолінгвістів і лінгводидактів дозволяє дійти висновку, що сутність комунікативної спрямованості мовної та мовленнєвої освіти молодших школярів полягає у навчанні дітей розв'язувати комунікативні завдання, що в свою чергу сприяє оволодінню високим рівнем спілкування українською мовою. Так, учені М. Вашуленко, С. Дубовик,

О. Петрук та ін. визначають компетентнісно-діяльнісний підхід як «стратегію навчання, яка спирається на живе мовлення, на спілкування і має на меті підготовку учнів до розв'язання комунікативних завдань на основі засвоєння мовного матеріалу» [3, с. 11].

Із метою успішної реалізації компетентнісно-діялісного підходу в процесі навчання молодших школярів необхідно схарактеризувати письмо, як: 1) засіб комунікації (писемність); 2) вид мовленнєвої діяльності (писемне мовлення), 3) техніку написання (механізм письма, навичка письма).

Для характеристики письма як засобу комунікації важливо усвідомлювати, що **комунікація** – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами.

Комунікативна спрямованість мови і мовлення дозволяє розглядати письмо як універсальний засіб спілкування на основі знакової системи, що відображає світ. Письмо організовано таким чином, щоб природно засвоювалось, ставало ефективним й адекватним засобом обміну інформацією та її накопичення.

Чикагський історик Дж. Г. Брестед зазначив, що «винахід письма та зручної системи для запису на папері мав велике значення для подальшого розвитку людського роду, аніж будь-яке інше інтелектуальне досягнення в історії людства» [4, с. 30].

Письмова комунікація, як і усна, здійснюється за допомогою мови. Процес, у ході якого висловлювання формуються і використовуються з метою спілкування, повідомлення або впливу має соціально-діялісний характер і носить назву «мовленнєва діяльність».

**Мовленнєва діяльність** – це форма спілкування, що опосередкована мовленням, складається з мовленнєвих дій і операцій; передбачає фази орієнтування в ситуації спілкування, планування (внутрішнє програмування), реалізації і контролю мовлення. Мовленнєва діяльність охоплює процеси породження і сприймання повідомлень з метою подальшого спілкування, регулювання й контролю власної діяльності, власного мовлення [8, с. 63].

Мовленнєва діяльність розглядається психологами і психолінгвістами (Л. Виготський, І. Зимня, М. Каган, О. Леонтьєв та ін.) як цілеспрямована комунікативна активність, що реалізує потреби, спосіб буття людини, здатність змінювати його. Компонентами мовленнєвої діяльності є: предмет і суб'єкт з його потребами, мета, засоби реалізації мети, умови, в яких протікає мовленнєва діяльність, мотив, дії і операції, продукт і результат, оцінка і контроль.

Відповідно до вимог чинної програми з української мови для 1-4 класів шкіл з навчанням українською мовою (2011 р.) в молодших школярів розвиваються всі чотири види мовленнєвої діяльності, серед яких письмо відіграє одну з важливіших ролей, презентуючи в цілому інші види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння і читання, з якими воно дуже тісно пов'язане, являючи собою рецептивно-репродуктивний механізм відтворення мови.

Навчання письма як виду мовленнєвої діяльності передбачає: 1) переорієнтацію навчання з традиційного засвоєння і запам'ятовування готових форм знань на процес їхнього отримання і функціонування; 2) формування основних видів діяльності – спілкування, пізнавальної і навчальної діяльності, – співвідношення і пріоритет яких змінюватимуться впродовж навчання; 3) цілеспрямоване формування основних умінь і навичок як розумових дій на основі поетапного їхнього відпрацювання.

Письмо як вид мовленнєвої діяльності визначається як «додатковий до звукового мовлення засіб спілкування за допомогою системи графічних знаків, що дозволяють фіксувати мовлення для передачі його на відстані, для збереження і відтворення в часі» [5, с. 161]. Головною метою оволодіння писемним мовленням є розвиток умінь фіксувати усне (власне або чуже) та писемне (чуже) мовлення для подальшого використання в комунікативних актах.

Письмо як вид мовленнєвої діяльності розглядається науковцями в двох аспектах – залежно від мети і кінцевого результату функціонування:

1) в широкому значенні письмо трактується як вид мовленнєвої діяльності, продуктивне писемне мовлення, писемне вираження думок, продукт писемного мовлення;

2) у вузькому значенні письмо характеризується як сам процес написання, (зображення рукописних літер, складання слів за допомогою букв тощо), тобто техніка використання графічної й орфографічної системи мови.

Таким чином, письмо являє собою єдність двох взаємопов'язаних компонентів – логічного (мовленнєвого) і технічного (графічного).

Сутність **письма в широкому значенні** (логічний, мовленнєвий компонент) полягає в розумінні значень тих смислових одиниць, що вимовляють, читають, чують і фіксують на папері учні і, найголовніше – в пізнанні структури мови, засобів вираження думки, а також в умінні висловлюватися.

На думку О. Лурії, письмо в широкому значенні характеризується тричастинною структурою: мотиваційно-спонукальною, аналітико-синтетичною і виконавчою. В мотиваційно-спонукальній частині заявляється мотив, яким є потреба, бажання спілкуватися з метою передати будь-яку інформацію писемно, виникає замисел висловлювання. В аналітико-синтетичній частині формується і реалізується саме висловлювання, проходить відбір слів, необхідних для конкретного тексту. Виконавча частина реалізується у фіксації продукту писемного мовлення за допомогою графічних засобів мови – писемного тексту [7, с.70].

Сутність письма у вузькому значенні (технічний, графічний компонент) полягає в безпосередньому процесі перекладання фонем у графеми шляхом накреслення буквених знаків і їхніх комплексів на папері. Тому, для того, щоб навчити молодших школярів успішно володіти письмом як видом мовленнєвої діяльності, необхідно, на думку І. Кирея, М. Кучинського, О. Прищепи, Р. Рождественської, В. Трунової та ін., на початковому етапі сформуванню в дітей техніку письма, умінь користуватися системою умовних лінійних графічних знаків для передавання тих чи інших елементів мови.

Як зазначає О. Лурія, навичка письма за своєю структурою є синтетичною і містить у собі кілька операцій: 1) графічно правильне зображення літер алфавіту, тобто переклад звуків і звукосполучень у літери й буквосполучення; 2) асоціацію звукових, графічних і кінестетичних образів слова з його семантикою й орфографічно правильним написанням; 3) оперування мовними структурами під час висловлювання власних думок у письмовій формі, тобто вміння писати [7, с. 16].

У процесі формування навички письма можна виділити три основні етапи:

1. Аналітичний – виокремлення й оволодіння елементами дії, усвідомлення змісту. Об'єктивна закономірність першого етапу – концентрація уваги на графіці (тобто постійний контроль, зіставлення, коригування). Така концентрація визначає часову структуру дій під час письма.

2. Синтетичний – поєднання окремих елементів у комплексну дію.

3. Автоматизація – фактичне формування навички як дії, що характеризується високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної усвідомленої регуляції й контролю. Ознаками автоматизації навички є швидкість, плавність і легкість виконання [7, с.33].

Звідси випливає, що навичка письма учнів 1 класу складається з цілої низки умінь, кожне з яких на етапі початкового оволодіння вимагає спеціальних вправлень. До таких умінь належать: а) письмо вивчених букв із дотриманням правильного зображення форми всіх їхніх елементів, висоти, ширини й нахилу; б) з'єднування букв між собою (враховуючи графічні особливості кожної пари сусідніх літер); в) виконання звукового аналізу слова, правильне встановлення послідовності звуків у ньому; г) переведення звукових слів у графічні.

Як зазначає О. Прищепка, специфіка навички письма учнів 1 класу полягає в тому, що вона має триєдину структуру. Першокласник, навчаючись писати, по суті, повинен оволодіти трьома основними складовими навички, а саме:

1) технічною – дотримуватися гігієнічних правил письма, правильно користуватися писемним приладдям, координувати рухи руки під час письма;

2) графічною – правильно зображувати букви і їхні поєднання (елементи букв і букву в цілому, дотримувати співвідношення їхніх частин), склади, слова; писати букву з одним нахилом, дотримуватись однієї висоти й ширини букви, рівномірно розташовувати слова в рядку;

3) елементарною орфографічною – правильно визначати звуковий і буквений склад слів, написання яких відповідає їхній вимові (встановлювати послідовність звуків у слові і трансформувати їх послідовно в букви), коментувати їхнє написання, а також самостійно добирати слова [8, с. 165].



Технічна навичка є основою опанування навички письма, адже без уміння правильно сидіти за партою під час письма, користуватися навчальним приладдям, орієнтуватися на сторінці зошита в його розліновці неможливо досягти успіху в чіткому, каліграфічному зображенні літер і подальшому написанні слів, словосполучень, речень тощо.

За визначенням І. Кирея, графічна навичка – це автоматизований спосіб диференціювання і кодування звуків (фонем) мови у відповідні букви, а також накреслення їх на папері. Графічна навичка письма, на думку науковця, – це один із видів рухових навичок, у формуванні яких дуже багато спільного. Однак, особливість графічної навички полягає в тому, що вона обслуговує розумові навички (читання, лічбу, орфографію) і формується одночасно з ними. Тому успішне оволодіння графічною навичкою письма залежить від міцного оволодіння навичкою читання [6, с. 14].

Графічна навичка письма належить до сенсорних навичок людини. Але, на відміну від більшості сенсорних навичок, вона пов'язана з навчальною діяльністю людини й обслуговує процес писемного мовлення. А тому вона формується не ізольовано, а спільно з читанням, орфографією, розвитком писемного мовлення. На вищому рівні сформованості процесу письма його орфографічний і каліграфічний бік не усвідомлюються або дуже мало усвідомлюються. Основна увага людини спрямована на те, як передати думку в словах.

Початкова орфографічна навичка базується на вмінні правильно визначати звуковий і буквенний склад слів, встановлювати послідовність звуків у слові і трансформувати їх послідовно в букви, коментувати їхнє написання, писати роздільно слова в реченні, вживати велику літеру на початку речення та у власних назвах та ін. [8, с. 171].

Таким чином, процес письма для першокласників складається з цілої низки вмінь та навичок. Зміст письма як освітньої галузі полягає у формуванні графічної навички, техніки письма, навички правопису, культури оформлення письмових робіт. Результатами навчання письма є володіння технікою письма за визначеними програмою нормативами, вміння списувати з друкованого і рукописного шрифтів, писати та перевіряти написане; писати під диктовку текст, орфографічна та правописна складність якого визначена програмою навчання грамоти в 1 класі [2].

**Висновки.** Характеристика письма, зроблена на засадах компетентісно-діяльнісного підходу до навчання мови в початковій школі, є важливою теоретичною основою для розробки методики формування навички письма першокласників. Повноцінна навичка письма може бути сформована в учнів 1 класу за умов комплексного погляду на письмо:

1. Становлення й розвиток графічної навички письма повинні охоплювати всі взаємопов'язані уміння учнів, що стосуються координації дій рухового і зорового аналізаторів, правильного, чіткого зображення букв, їхніх поєднань, плавного письма складів, слів, невеликих речень у темпі, відповідному індивідуальним можливостям учнів.

2. Ставлення до письма як одного з видів мовленнєвої діяльності вимагає паралельно з навчанням дітей техніки письма формувати в них здатність передавати на письмі власні та чужі думки, почуття тощо. Основними видами роботи з елементарного розвитку писемного мовлення учнів 1 класу мають бути комунікативно вмотивовані списування, письмо під диктовку, самостійні види робіт з елементами творчості.

3. На уроках письма треба систематично розкривати значення писемності в історії людства, важливість рукописного письма, необхідність його естетичного вигляду та переваги грамотної людини над неграмотною. А отже через прагнення до світу дорослих мотивувати оволодіння дітьми повноцінною навичкою письма.

Таким чином, компетентісно-діяльнісний підхід створює підґрунтя для подальшого розвитку та систематизації знань, здобутих учнями, удосконалення їхніх мовно-мовленнєвих вмінь і навичок, що сприяє реалізації принципів наступності і перспективності, а, отже – безперервному формуванню мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності молодших школярів.

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>

2. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів для 1-4 класів шкіл з навчанням українською мовою [Електронний ресурс] / Режим доступу:

[http://mon.gov.ua/index.php/ua/diavnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/\\_zagalna-serednya-osvita/183-diavnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/\\_navchalni-programi/8700](http://mon.gov.ua/index.php/ua/diavnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/_zagalna-serednya-osvita/183-diavnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/_navchalni-programi/8700)

3. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М.С. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 11.

4. Гельб И.Е. Опыт изучения письма / И.Е. Гельб. – М.:Радуга, 1982. – 240 с.

5. Єрмоленко С.Я. Українська мова: Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С.Я. Єрмоленко, С.П. Бибик, О.Г. Тодор. – Київ: Либідь, 2001. – 223 с.

6. Кирей І.Ф. Графічна діяльність шестиліток / І.Ф. Кирей // Початкова школа. – 1991. – №12. – С. 12–14.

7. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.

8. Прищепа О.Ю. Навчання письма / Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. О.Я. Савченко. – К.: Початкова школа, 2002. – С. 159 – 190.

*A description of the writing process by the use of competence-activity approach is considered in this article. The peculiarities of writing skills forming in first formers are defined there. Particularly, writing is considered as a communicator, as a type of speech activity and as a writing technique; the structure, main forming stages and components of the writing skills are concretized in this article.*

**Key words:** competence-activity approach, communication, speech activity, writing, written language, writing skills.

УДК: 378+80+376.68+316.61

ББК: 74.58+81+73

Аліна Ісаєнко

## СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ СТАНОВЛЕННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ (НА ПРИКЛАДІ АНАЛІЗУ ТЕКСТІВ РЕКЛАМИ)

*У статті розкрито потенціал рекламних текстів для формування соціокультурного компонента становлення вторинної мовної особистості іноземних студентів. Запропоновано етапи роботи із засвоєння соціокультурних відомостей, які проілюстровано прикладами соціокультурного аналізу креолізованих рекламних текстів.*

**Ключові слова:** вторинна мовна особистість, соціокультурний компонент, креолізовані рекламні тексти, іноземні студенти.

З-поміж актуальних проблем сучасної лінгводидактики окреме місце посідає питання формування вторинної мовної особистості, яке торкається як навчання іноземних мов представників країн колишнього СРСР, так і мовної освіти студентів із далекого зарубіжжя. У зв'язку з тим, що значний відсоток студентів українських і російських вишів складають саме іноземці, окрему увагу приділено вдосконаленню й оновленню форм та методів навчання другої мови.

У наукових розвідках останнім часом проголошено ідею, що наслідком мовно-мовленнєвої підготовки студентів-іноземців є сформована вторинна мовна особистість, що, власне, слугує індикатором здатності брати повноцінну участь у міжкультурній комунікації. Так, І. І. Халеєва підкреслює, що вторинна мовна особистість визначається оволодінням “вербально-семантичним кодом виучуваної мови, тобто мовною картиною світу носіїв цієї мови (формування вторинної мовної свідомості) і глобальною (концептуальною) картиною світу” [7, с. 68]. Погоджуємося із Н. Д. Гальською, яка зазначає, що розвиток у студента “рис вторинних явищ особистості, які роблять його здатним бути ефективним учасником міжкультурної комунікації, є власне стратегічною метою навчання” [3, с. 46]. Як справедливо зазначає автор, «оскільки процес становлення вторинної мовної особистості пов'язаний не тільки з оволодінням вербальним кодом іноземної мови та вмінням його використовувати практично у спілкуванні, але і з формуванням у його свідомості “картини світу”, властивої

носію цієї мови як представників певного соціуму, то навчання іноземної мови має бути спрямоване на прилучення до концептуальної системи “чужого лінгвосоціуму” [3, с. 70].

**Мета** роботи полягає у визначенні ролі соціокультурного компонента україномовної реклами у становленні вторинної мовної особистості.

Для успішної роботи з формування активного комуніканта вельми важливі саме автентичні матеріали, взяті на максимально сучасному соціально-культурному зрізі. Автентичний текст “відображає національну специфіку країни, мова якої вивчається, несе в собі нову інформацію, яка цікава й значуща для студентів за умови, якщо зміст тексту відповідає їхнім потребам та інтересам” [1, с. 2]. Водночас науковці довели, що припустимою є і лінгвометодична інтерпретація текстів, узятих із повсякденного життя, адже по-справжньому автентичні матеріали занадто складні для навчальних цілей (Д. І. Ізаренков, Ж. Д. Горіна, О. М. Горошкіна, Р. Л. Мільруд, О. В. Носонович, В. Л. Скалкін).

Одним із різновидів автентичного тексту є текст реклами. Говорячи про лінгвометодичний потенціал рекламного тексту, погоджуємося з думкою Квон Сун Мана, який визначає такі його особливості:

- значна поширеність і доступність;
- лаконічність;
- широка представленість у ньому всього спектру фактів і одиниць мови;
- демонстрація живої, актуальної, сучасної мови.

Утім, учений зазначає, що рекламні тексти “спираються на широке коло національно-культурних мовних одиниць і на загальновідомі реалії (рекламовані об’єкти)” [4, с. 5]. Очевидно, що характеристики автентичного тексту й тексту реклами багато в чому збігаються, і це дає нам можливість тлумачити рекламний текст як варіант автентичного. Відзеркаленням багатьох мовних і культурних процесів у суспільстві є саме реклама. Вона – одночасно і продукт життєдіяльності соціуму, і фактор, який постійно впливає на свідомість мас, визначаючи шляхи формування цінностей, стереотипів мовленнєвої поведінки тощо.

На думку Л. С. Большіянова, В. М. Березіна, Г. Ю. Зенкова, лінгводидактичну цінність становлять саме креолізовані рекламні тексти, структура яких складається з двох негомогенних частин: вербальної (мовної / мовленнєвої) та невербальної (належить до інших знакових систем, ніж природна мова). Креолізація, як гармонійне поєднання слова з зображенням, поглиблює й увиразнює зміст рекламного тексту за рахунок виникнення додаткового значення обох компонентів, з’єднаних між собою. І. А. Кольцов, досліджуючи особливості використання креолізованих текстів у процесі навчання міжкультурного іншомовного спілкування, зазначає: “Креолізований текст охоплює різноманітні засоби спілкування і є одиницею міжособистісного, колективного (включаючи і педагогічне), масового спілкування” [5, с. 3].

Звертаючись до соціокультурного аспекта аналізу україномовних креолізованих текстів реклами, необхідно зазначити, що реклама передбачає наявність спільних асоціацій в адресанта й адресата за умови, коли вони є виразниками однієї культури, володіють одними і тими самими фоновими знаннями. Отож, при всій складності первинного сприйняття іноземцями окремих текстів рекламної продукції, які базуються на історичних прихильностях, алюзіях, натяках, алегоріях, мовній грі, вони одночасно сприяють кращому зануренню в особливості культурних традицій носіїв мови, що вивчається. Деякі вчені означають це “вторинною соціалізацією” особистості. Так, П. В. Сисоєв висловлює думку, що соціокультурна компетенція “дозволяє мовцеві, який спілкується іноземною мовою, почувати себе майже на рівні з носіями мови (стосовно культури), що є кроком до адекватного володіння мовою” [7, с. 5].

Система фонових знань, що є складниками соціокультурної картини світу, на нашу думку, ґрунтується на принципі «від простого до складного». Попередньо ознайомившись із елементарними виявами суспільно-побутової реальності українців, іноземні студенти опановують лексичну систему і мовленнєві моделі, пов’язані із цією сферою життя. Поступово занурення у нерідномовне середовище стає глибшим, виникає потреба у вербальній репрезентації й інших сфер життя, таких як: мистецтво ефективного спілкування в навчальному середовищі, у сфері науки, осягнення автентичних витворів мистецтва, сприйняття культурних надбань тощо. Звісно, індивідуальні риси етнокультури нації передовсім відбито в її мові, тому в разі відповідної підготовленості, носій іншого менталітету вільніше почуватиметься серед

представників чужинної культури. Мовно-мовленнєве відображення соціокультурного компонента у становленні вторинної особистості здійснюється в декілька етапів. Перш ніж виокремити ці етапи, окреслимо основні різновиди соціокультурних відомостей, яких набуває іномовний комунікант у процесі занурення в україномовне соціокультурне середовище:

- предмети побуту, щоденні побутові процеси, пов’язані із прийомами їжі, гігієнічними процедурами, збереженням здоров’я, піклуванням про чистоту і затишок оселі;
- спілкування між людьми в сімейному оточенні, в навчально-виховному процесі, у професійно-діловій сфері тощо; система невербальних комунікативних компонентів: сукупність жестів, міміки, рухів, поз та інших засобів вираження думок, почуттів, емоцій; взаємообмін інформацією з використанням елементів мовленнєвого етикету;
- національні надбання українців: мистецтво, культурні, історичні й релігійні пам’ятки, знання про які належать до лінгвоукраїнознавчих шарів опанування другої мови;
- національні духовно-культурні цінності, традиції, вірування, забобони, соціальні символи й інші мовно-ментальні одиниці;
- сталі мовні звороти, алюзії, натяки, вияви мовної гри; мовленнєві формули і кліше, стилістично нейтральні і стилістично марковані одиниці.

Вищезначені соціокультурні відомості було узгоджено з відповідними етапами роботи щодо становлення вторинної мовної особистості у соціокультурному контексті. Серед них виокремлюємо такі:

- 1) засвоєння суспільно-побутових відомостей;
- 2) засвоєння словесно-невербальних моделей спілкування;
- 3) засвоєння лінгвоукраїнознавчих відомостей;
- 4) ознайомлення із духовно-культурними цінностями;
- 5) ознайомлення зі сталими зворотами і переносним значенням слів і виразів.

За нашим глибоким переконанням, робота над удосконаленням соціокультурного компонента формування вторинної мовної особистості має бути чітко погодженою із виконанням як суто лінгвістичних вправ, так і завдань змішаного характеру, в яких, поруч із практичною реалізацією набутих мовознавчих відомостей, відбуватиметься вдосконалення знань, отриманих у ході накопичення відомостей про історію, культуру, філософію і психологію українців.

Як відомо, рекламна продукція, як яскравий лінгводидактичний матеріал, характеризується різноманітністю форм структури рекламного тексту, багатством тематики. Цілком закономірно, що при відборі рекламних текстів для соціокультурного аналізу, ми орієнтувалися на визначені етапи становлення вторинної мовної особистості у соціокультурному контексті. Тому, пропонуючи нижче приклади аналізу рекламних текстів, ми подаємо їх відповідно до послідовності поетапної роботи зі студентами-іноземцями.

Рекламний текст “*Аквафор. Фільтри для води. Чиста вода для всієї родини!*” – доречний матеріал для першого етапу роботи. Подаючи інформацію про предмет щоденного застосування, текст одночасно окреслює і розповсюджену проблему української реальності – відсутність чистої, придатної для пиття й приготування їжі води. Пояснюючи це, вводимо до лексики студентів назви найвідоміших українських гідронімів, які слугують джерелами питної води; без відволікання від основної теми й використовуюваного для роботи рекламного плакату, це слугує ще й базою розширення географічних знань (лінгвоукраїнознавчий аспект).

Другий етап роботи над реалізацією соціокультурного компонента становлення вторинної мовної особистості – введення системи відомостей про психологічні риси невербального спілкування, особливості вираження почуттів і емоцій за допомогою немовних засобів. Тут наголошуємо на важливості застосування саме креолізованих текстів, бо вони пропонують багатий ілюстративний матеріал для спостереження за поведінкою людей, їхніми обличчями й позами на фотографіях. Демонструємо особливості роботи на цьому етапі групою рекламних плакатів, присвячених пропаганді засобів, пов’язаних із турботою про дітей. Це плакати “*Frosch – природна чистота для здоров’я малюка!*”, “*Nivea: стійкий захист для наших любих пухляків. Бренд №1 у світі для захисту дітей від сонця*”, “*Vanish: нехай Ваша дитина пізнає світ! А про усунення маленьких неприємностей, на кималт плям, подбає VanishOxiAction*”. Спільними рисами цих трьох плакатів є ореол турботливого й ніжного ставлення до дитини,

прагнення зберегти її здоров'я, оточити її найкращим, створити для неї найсприятливіші умови, зробити все, щоб вона зростала в безпечних умовах, мала можливість гармонійно розвиватися. Споконвіку це було важливою і прикметною рисою української ментальності. Вияв цієї риси супроводжується підтвердженнями як вербального (словосполучення “здоров'я малюків”, “любих пустунів”, “захисту дітей”), так й іконічного плану (посмішки засмаглих дітлахів, щаслива, овіяна радістю і гармонією родина, мама, яка обіймає дочку й тримає на колінах сина, діти ж обоє туляться ніжно до матері; дівчинка із захопленим виразом обличчя і забрудненими фарбою пальчиками й платтям). Пропонуємо студентам виокремити й упорядкувати назви емоцій, які передають обличчя людей на плакатах, назви почуттів, які можна відстежити в іконічній частині цих плакатів, відтак, вербалізуючи невербальне й усвідомлюючи психологічні риси українців як життєрадісної нації. Четвертий плакат, який можна долучити до цього етапу роботи, містить текст “Здоровий малюк – щаслива мама!”. Він знову наголошує на бережливому ставленні до дитини і її здоров'я, залежності душевного благополуччя дорослих від благополуччя дітей. Але цей плакат цікавий для нас у першу чергу тим, що є відбиттям і другої, близької до першої, ментальної цінності – шанобливе, чуйне і дбайливе ставлення дітей до батьків. Малюк, зображений у центрі плакату, оточений “хмарками-думками”: “Я люблю свою матусю і завжди буду любити!”, “Знаю, як розвеселити!”, “Моя мама засмутилась...”. Тож риси турботливої дитини, яка, на думку українців, має залишатися турботливою і вдячною батькам протягом усього життя, яскраво виражені цими висловлюваннями. Додатковими джерелами інформації на одному з плакатів (чистячі засоби *Frosch*) є зелений колір оформлення плакату, рядку, на якому розташований текст, тло плакату зеленого відтінку, зеленіюча рослина (символ природності й натуральності життя) на задньому плані. Зелений колір ще раз мовчазно, але красномовно акцентує на природних компонентах рекламних засобів, а отже, на їх безпечності для дітей. Припис до основного тексту плакату “Жабка *Frosch* – зелений експерт чистоти” виконано шрифтом зеленого кольору. А от плакат реклами засобу *Vanish*, як і колір упаковки засобу, – рожевий. Конотація його тут подвійна: рожевий колір виступає одночасно і символом дитинства, і символом цієї торгової марки.

Плавним переходом до наступного етапу є початок роботи над удосконаленням сприймання національних традицій і вірувань, світоглядних позицій українців. Незаперечним показником долучення студентів-іноземців до культури української спільноти й усвідомлення життєвої ідеології соціуму є осягнення ними національно-прецедентних феноменів, тобто таких, що становлять певний текст, зображення чи мелодію, які відомі певній спільноті; для нагадування (використання) їх достатньо цитати, алюзії, натяку. Прецедентні висловлювання досить часто використовуються мовцями в повсякденному житті. Студент-іноземець для того, щоб збагнути нюанси осягнення іншої культури, повинен розтлумачити зміст тих чи тих прецедентних висловів. Як приклад, наведемо рекламу полівітамінного препарату для вагітних жінок “*Елевіт*”. На плакаті в центрі зображено немовля. Стрілки від зображення ведуть до приписів: “оченята від мами”, “щічки від тата”, “зубки від бабусі”. Останній припис “а про здоров'я потурбується “*Елевіт*”” веде до зображення самого препарату. Студенту-іноземцеві важко було б зрозуміти значення приписів (і взагалі висловлювань такого типу) без знання характерної риси українців: шукати у своїх дітях власні риси і стверджувати, що та чи інша риса обличчя або характеру успадкована від когось із родичів. Якщо ж говорити про збагачення фонових знань про споконвічні забобони українців, то слід зазначити, що міцним є зв'язок сакральної культури з вербальною її репрезентацією. Численні вірування й забобони відбилися у фразеологічній системі мови, ставши основою для сталих висловів, прислів'їв, приказок тощо. Розглянемо плакат-рекламу засобу для лікування грибкових інфекцій: “Зніми “порчу” з нігтя! *Канеспор*. Комплексна дія проти грибка нігтів та шкіри”. З'ясовуючи історію цього вислову, подаємо інформацію про сталі сполучення “навести порчу”, “зняти порчу”, пояснюючи їх значення і тлумачачи, як саме це пов'язано з іконічною частиною плакату. Так само повновагою буде робота над лексемою «грибок», одне зі значень якої відображено на малюнку: зображення в'язаних грибів, надягнених на пальці.

Розширюючи базу лінгвоукраїнознавчих фонових знань, звертаємося до двох рекламних текстів, об'єднаних спільною тематикою: алкогольні напої, вироблені в Криму. Одночасно два елементи фонові інформації про національні принади України наявні в цих текстах: чарівність

Криму, всесвітньо відомого мальовничого куточку, і висока якість винної продукції й інших алкогольних напоїв, які постачають в усі регіони України кримські виробники, і які здавна є своєрідним символом Криму. Перший текст, “*Каберне.Натуральна якість Криму у новій формі*”, повідомляє, що мова йтиме про Крим, і акцентує на прагненні українців до натуральних і корисних продуктів. Іконічна частина налаштовує на утвердження думки про красу й естетику кримських країв, Чорного моря і чорноморського узбережжя, адже тлом плакату є яскравий схід чи захід сонця над морем, у центрі уваги – бокал із вином, що налаштовує на філософське світосприйняття. Другий плакат, реклама коньяку із написом “*Бахчисарай. Коли смак – мистецтво!*”, на нашу думку, більше цікавий своєю іконічною частиною, ніж власне текстом. Пляшка коньяку на малюнку складається з елементів продуктів, які використовують у виноробстві (виноград, мигдаль, сливи, кориця, волоські горіхи тощо). Словникова робота полягатиме в тому, щоб виокремити українську назву кожного з компонентів малюнку, а потім, склавши перелік зображених продуктів, визначити характеристики їх смаку й запаху, дібрати асоціативні ряди до кожної лексеми тощо.

Останній, найскладніший етап роботи, полягає у збагаченні словникового запасу іноземних студентів сталими висловами, мовленнєвими формулами, у формуванні здатності і готовності сприймати й тлумачити алюзії і натяки тощо. Аналізуючи текст “*У житті завжди є місце для All Inclusive!*” (заснований на посиланні на текст “*У житті завжди є місце для свята!*”), пояснюємо значення первинного тексту. Такі самі можливості експлікує і текст “*Друк – справа тонка*”, що є рекламою копії-центру. Іноземці навряд чи зрозуміли б значення цього речення без знання вислову з відомого радянського фільму (“*Схід – справа тонка!*”), а отже, правильно сприйняли тонкощі прихованого натяку.

Підбиваючи підсумок започаткованої практичної роботи зі становлення вторинної мовної особистості студентів-іноземців у соціокультурному контексті, слід зазначити:

- формування вторинної мовної особистості неодмінно спирається на використання автентичних мовних матеріалів, якими, на нашу думку, виступають і креолізовані рекламні тексти;

- креолізовані тексти україномовної реклами складають значну частину багатоманітної джерельної бази з подання соціокультурних відомостей;

- добір текстів, які містять інформацію соціокультурного характеру, здійснюється відповідно до визначених в процесі нашого дослідження етапів роботи над становленням вторинної мовної особистості;

- єдність вербального й іконічного компонентів кожного рекламного плакату відчутно підвищує зацікавленість засвоєння соціокультурних відомостей.

Перспективи подальшого пошуку у визначеному напрямку вбачаємо в розгалуженні джерельної бази дослідження і поглибленому аналізі лінгводидактичних можливостей креолізованих текстів української реклами для роботи в іномовній студентській аудиторії.

1. Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей / И. Л. Бим // ИЯШ. – 1989. – №1. – С. 20-25.

2. Гаврилюк К. П. До питання використання автентичних текстів для навчання аудіювання з іноземної мови студентів коледжу / К. П. Гаврилюк. – Режим доступу: <http://intkonf.org/gavrilyuk-kr-do-pitannya-vikoristannya-avtenticnih-tekstiv-dlya-navchannya-audiyuvannya-z-inozemnoyi-movi-ctudentiv-koledzhu/>.

3. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М., 2004. – 240 с.

4. Квон Сун Ман. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Квон Сун Ман. – М., 2006. – 25 с.

5. Кольцов И. А. Методика использования креолизованных гипертекстов в обучении межкультурному общению студентов языкового вуза: дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / И. А. Кольцов. – Горно-Алтайск, 2009. – 470 с.

6. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

7. Пассов Е. И. Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Иностранные языки. – 2002. – №4. – С. 11-18.

8. Федічева Н. В. Соціокультурний компонент змісту навчання іноземних мов / Н. В. Федічева // Науковий вісник Донбасу: електронне наукове видання. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11fnnvim.pdf>

9. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык-система, язык-текст, язык-способность. – М., 1995. – С. 277-285.

*The article revealed the potential of advertising texts to form the socio-cultural component of becoming a secondary language person of foreign students. Proposed phases of work on socio-cultural assimilation of information, exemplified socio-cultural analysis of creolized advertising texts.*

**Key words:** secondary language identity, socio-cultural component creolized advertising texts, international students.

УДК 373.21:811.161

ББК 74.58

Лариса Казанцева

### МОВНА СИТУАЦІЯ ПІВДЕННО-СХІДНОГО РЕГІОНУ І ВРАХУВАННЯ ЇЇ ВПЛИВУ НА ОВОЛОДІННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті визначаються особливості стану мовної ситуації південно-східного регіону України, дається характеристика соціомовленнєвого середовища як чинника формування мовної особистості дитини-дошкільника. Вивчається багатомовне стимульоване мовленнєве середовище ДНЗ з різними мовними режимами і його потенційний вплив на процес засвоєння дошкільниками української мови.

**Ключові слова:** мовна ситуація, соціомовленнєве середовище, білінгвізм, диглосія, інтерференція, рідна мова, домінуюча мова, комунікативно первинна мова, стимульоване багатомовне мовленнєве середовище, двомовний вплив.

Актуальною теоретичною та організаційно-методичною проблемою сучасної дошкільної освіти є навчання державної мови дошкільників, які належать до етнічних спільнот. Формування мовної особистості забезпечується багатьма чинниками, в першу чергу – спеціально організованим навчанням. Проте, чи не найважливіший вплив на мовленнєвий розвиток дитини здійснює природна комунікація, передусім родинна і побутова. Навчання дошкільників української мови вимагає врахування характеру лінгвосоціуму, адже діти від народження стихійно засвоюють мову (мови) того природного середовища, в якому постійно перебувають. Від впливу різних мовних утворень, їх співвідношення за домінацією, за функціонально-аксіологічним розподілом залежить вектор мовленнєвого розвитку дитини. Канали впливу мовних утворень мають враховуватися під час вибору моделі навчання дошкільників української мови як рідної, домінуючої та як державної, тобто другої й комунікативно вторинної мови. Таким чином, навчання української мови не може бути тотожним для дітей, які перебувають в різних соціомовленнєвих середовищах, і для яких українська мова виступає рідною або нерідною.

Оптимізація навчання української мови потребує вивчення характеру середовища з притаманною йому мовною ситуацією для вибору такого способу засвоєння мови, який максимально враховує вихідний мовленнєвий рівень дітей і вплив лінгвосоціуму. Тому метою даної статті є висвітлення характеру природного, стихійно-нестимульованого середовища південно-східного регіону і врахування цього впливу на процес навчання дошкільників української мови.

Вплив організованого і неорганізованого мовленнєвого середовища на розвиток мовлення учнів і студентів досліджувався О.Бугайчук, Ж.Горіною, І.Гудзик, О.Козаченко, О.Лобчук, В.Труновою та ін. Характер впливу різних мовленнєвих осередків на мовленнєвий розвиток дошкільників в умовах полікультурного простору вивчала А.Богуш [2]. Авторка виокремлює три типи мовленнєвих середовищ: стихійно-нестимульоване, стимульоване й актуальне.

Найбільш проблемним для мовленнєвого розвитку маленької дитини виступає стихійно-нестимульоване багатомовне мовленнєве середовище. Дитина сприймає мовлення всіх оточуючих мовців, наслідує усі недоліки й огріхи. Саме стихійно-нестимульоване багатомовне середовище породжує явища інтерференції, спричиняє неусвідомлені дитиною помилки на основі проникнення елементів однієї мови в мовлення іншими мовами. Корекцію спонтанного впливу на мовну свідомість дитини може здійснити стимульоване, спеціально організоване багатомовне мовленнєве середовище. А.Богуш стимульоване багатомовне мовленнєве середовище визначає як “організований процес навчання кількох мов і розвитку мовлення на різних вікових етапах у навчальних закладах різного типу, що супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і учнів” [2, с. 160].

У південно-східному регіоні України утворились складні функціональні відносини між компонентами соціально-комунікативної системи і сформувалася своєрідна мовна ситуація у полікультурному середовищі. Важливі аспекти мовної ситуації висвітлюються в дослідженнях В.Авроріна, В.Белікова, Т.Воропаєвої, Г.Вусик, В.Демченка, М.Кочергана, Л.Крисіна, Л.Масенко, В.Михальченка, Л.Ставицької, Г.Степанова, О.Тараненка, Е.Туманяна, В.Хмелька, Н.Шумарової та ін. У їхній інтерпретації, мовна ситуація – це «сукупність форм існування однієї мови або їх сукупностей у територіально-соціальному взаємовідношенні і функціональній взаємодії в межах певних географічних регіонів або адміністративно-політичних утворень» для забезпечення комунікативних потреб [4, с. 126].

Мовну ситуацію полімовного соціуму формують насамперед мовні утворення, які використовуються у процесі спілкування між етносами або їх частинами. Мовні утворення, що функціонують усередині етносу, в більшості випадків теж диференціюються за соціально-функціональною ознакою. Внутрішньоетнічні контакти здійснюються здебільшого за допомогою не одного, а декількох мовних утворень (літературної мови, діалектів, койне). Мови етносів можуть виходити за межі етнічного спілкування, і виконувати функцію міжетнічного спілкування. Від престижності, розповсюженості і функціональності всередині етносу залежить не лише вихід мовного утворення за етнічні рамки, а й подальша перспектива його розвитку. При поширенні мови за межі етносу змінюється і її статус: мова з компонента етнолінгвістичної ситуації перетворюється в компонент мовної ситуації країни чи регіону (Т.Воропаєва, Ю.Жлуктенко, М.Кочерган).

У сучасному мовознавстві існує традиція опису мовної ситуації за допомогою кількісних, якісних та оцінних критеріїв (Р.Белл, У.Брайт, Г.Вусик, Л.Масенко, Л.Нікольський, О.Швейцер). До кількісних критеріїв відносять: 1) кількість ідіомів у цій мовній ситуації; 2) демографічну потужність ідіомів, тобто кількість мовців, які володіють кожним ідіомом у співвідношенні до загальної кількості населення ареалу, що досліджується; 3) комунікативну потужність ідіомів, тобто кількість комунікативних сфер, які обслуговує кожна з мов; 4) кількість домінуючих ідіомів.

За кількістю ідіомів у складі мовної ситуації розрізняють монокомпонентні (один ідіом), та полікомпонентні (декілька ідіомів). За параметрами демографічних та комунікативних потужностей виокремлюють збалансовані – незбалансовані, або їх називають рівноважні та нерівноважні ситуації, які, у свою чергу, поділяються на однополюсні (при домінуванні одного з ідіомів) та багатопольні (при домінуванні декількох ідіомів).

Якісними критеріями визначення мовної ситуації є: 1) характер ідіом відповідно до їх гомогенних інваріантно-варіативних або гетерогенних відношень; 2) структурно-генетичні відношення між мовними системами (споріднені, неспоріднені тощо); 3) функціональна рівнозначність – нерівнозначність мов; 4) характер металеку – домінуючої мови.

У багатомовних суспільствах мови переважно нерівноправні. За цією ознакою розрізняють основну або домінуючу (подекуди зустрічаємо терміни “перша”, “первинна”) мову та додаткову (або “другу”, “вторинну”).

Оцінні параметри характеризують ідіоми за їх комунікативною спроможністю, вживаністю, престижністю тощо. Оцінні характеристики відбивають суб’єктивне ставлення носіїв мови до своєї та до інших мов, дають уявлення про ціннісні орієнтації мовного колективу, вважають Т.Бурда, Т.Воропаєва, В.Демченко, Л.Масенко, Л.Ставицька, В.Хмелько, В.Чемес.

Полімовному суспільству притаманні білінгвізм і диглосія, які є його провідними станами (Ю.Жлуктенко, А.Росетті, Л.Ставицька, Г.Степанов, О.Швейцер). Білінгвізм є наслідком використання індивідом або суспільством більш ніж одного мовного коду (Р.Белл, У.Вайнрайх, А.Мартіне, А.Росетті), представляє собою один із випадків співіснуючих систем мов. В основі класифікації білінгвізму в індивідуальному аспекті покладаються різні ознаки: ступінь складності мовленнєвих дій, які виконуються білінгвом другою мовою, ступінь оволодіння білінгвом другої мови, час формування двомовності, засоби набуття двомовності, спосіб формування двомовності (А.Богуш, У.Вайнрайх, Є.Верещагін, Ю.Дешерієв, Ю.Жлуктенко, А.Росетті, А.Супрун, М.Успенський, Ч.Фергюсон, Е.Хауген, Л.Щерба та ін.). Учені (Р.Белл, У.Вайнрайх, Ч.Осгуд) розглядають білінгвізм як шкалу, яка розміщується між змішаним білінгвізмом, у якому дві мови зливаються в одну систему, і координативний білінгвізм, де дві мовні системи зберігаються відмежованими, "...що, власне, і дає відповідь на кардинальне запитання: чи є особа одномовною, чи двомовною" [1, с. 157].

У соціальному аспекті білінгвізм може бути контактним і дистантним. За умови тривалого контакту відбувається трансформація функцій першої і другої мови: засвоєна пізніше мова починає виконувати провідну соціальну функцію, а етнічна мова припиняє виконувати роль домінуючого коду (Ю.Дешерієв, О.Швейцер). З позицій кодифікації розрізняють нормативний, однобічно-нормативний і ненормативний білінгвізм. Перший тип характеризується дотриманням лінгвістичних норм обох мов; однобічно-нормативний – дотриманням норм однієї з двох мов, здебільшого рідної; ненормативний – користуванням другою мовою з порушенням її норми частково або в цілому.

Диглосія в лінгвістиці кваліфікується як взаємодія двох різновидностей однієї і тієї самої мови. Ч.Фергюсон під диглосією розуміє "дві чи більше різновидностей однієї і тієї самої мови, яку використовують мовці у різних умовах", або «дві різновидності мови, що існують у цьому колективі, кожна з яких відіграє визначну роль» [7, с. 3]. Найчастіше диглосію пов'язують із функціональною спеціалізацією: одночасним існуванням двох мов або двох варіантів однієї мови із функціональним їх розподілом, який зумовлюється не етномовною належністю мовців, а комунікативними ситуаціями [4, с. 179].

Сучасній мовній ситуації південно-східного регіону України притаманний стан білінгвізму та диглосії (В.Демченко, Л.Масенко, О.Тараненко, У.Семчук). Основну мовну пару становлять українська і російська мови. За статистичними розвідками 1989 року, носіями української мови є 44% населення, російської мови – 56%, за іншими даними, російськомовних громадян нараховується приблизно «між половиною і третьою населення». Поділ населення країни за мовним принципом на «україномовне» і «російськомовне» ускладнюється тим, що воно є не етнічним, а етномовним. Утворилась незбалансована ситуація – непропорційне співвідношення між культурно-етнічною і культурно-лінгвістичною ідентичністю мовців.

Дослідження останніх 15 років (Н.Шумарова, 1997 р.; В.Чемес, 2000 р.; В.Демченко, 2001 р.; Т.Бурда, 2002 р.; Ю.Саплін, 2002 р.; В.Товстенко, 2003 р.; В.Хмелько, 2004 р.; Л.Масенко, 2006 і 2010 р.р.; В.Скляр, 2007 р.) засвідчують асиметричний характер двомовності в Україні. Процеси українізації і русифікації мають виражену регіональну відмінність і відбуваються в напрямках "Захід – Схід". Так, В.Скляр фіксує в період 1989 – 2001 рр. у західному векторі скорочення на 27% осіб, які вважають російську мову рідною; у південно-східному векторі, навпаки, зростання на 33,2%. Таким чином, загальна частка українців, які вважають рідною російську мову, переважно зосереджені в південно-східному регіоні – 87,9% по Україні. За даними Л.Масенко, рідною російську мову вважають на Сході 58,5% мешканців, на Півдні – 56,7%; українська мова є рідною для 25,8% мешканців на Сході і 29,5% на Півдні [5].

Ще переконливіше щодо регіональної мовної спеціалізації виглядає статистика відносно самовизначення осіб з мовою повсякденного спілкування. Тільки російською мовою на Сході і Півдні спілкуються від 43,9 до 49,0% осіб; переважно російською – спілкуються від 14,0 до 25,9% мовців; рівною мірою українською і російською – від 17,1 до 21,6%; у більшості ситуацій українською – від 10,2 до 3,7%; і лише 6,3% мешканців Півдня і 1,5% мешканців Сходу спілкуються завжди українською мовою [5, с. 111].

Українська мова поступається російській за показником комунікативної потужності. Дослідники (В.Гак, Р.Кісь, Л.Масенко, У.Семчук, Л.Ставицька) вважають, що виживання і

розвиток мови забезпечується її використанням у трьох сферах: у побуті, в освіті та в суспільному житті. Мова відмирає, якщо вона перестає бути засобом спілкування в родині. Вона біднішає й не розвивається, якщо не використовується як мова викладання в школі і в спілкуванні людей. Відносно української мови слід зазначити, що внаслідок попередніх асиміляційних процесів вона стала менш уживаною в сімейному спілкуванні, на виробництві, побуті, у сфері державного управління. Ще менш помітну роль у мовному житті регіону відіграють етноменшинні мови. З рисами діалекту, вони використовуються на рівні родинного спілкування та в побутовій комунікації етнічних сел. Отже, за сферами функціонування російської, української та етнічних мов ситуацію можна вважати диспропорційною.

Специфічною рисою мовної ситуації є поширення практично на всій території країни змішаних українсько-російських мовленнєвих утворень, що виникають внаслідок хаотичного змішування елементів української та російської мовних систем. До лінгвістики це явище увійшло під назвою "суржик". О.Тараненко визначає суржик як "структурно-функціональний компонент українського просторіччя з помітною домішкою русизмів, що став розмовною мовою і фактично основним засобом спілкування більшості україномовного населення країни внаслідок масової тривалої контактної україно-російської двомовності в її асиметричній (диглосній) формі" [6, с. 665].

Сьогодні майже повсюдно на території Півдня та Сходу України, серед усіх соціальних груп домінує мовне утворення змішаного типу з російською основою. Р. Кісь вважає, що в містах процеси злиття двох мов у славнозвісний "суржик" посилюються, «це не тільки інтерференція різних картин світу, різних нормативних цінностей, різних етнолінгвістичних систем» – це утворення креалізованої мови [3, с.9]. Широке розповсюдження суржику становить небезпеку для функціонування саме української мови (М.Жуйкова, Л.Масенко, В.Хмелько). Використання суміші української і російської мов зафіксоване серед 14% етнічних українців, тоді як серед росіян носії суржику становлять лише 5%, а серед представників інших етнічних груп – до 10%.

За особливостями контактування декількох мовних кодів в регіоні з позицій соціолінгвістики можна визначити декілька типів білінгвізму. За кількістю тих, хто володіє більше, ніж одним мовним кодом, білінгвізм є підстави вважати масовим. За рівнем мовної компетенції білінгвізм здебільшого є однобічно-нормативним з порушеннями української літературної норми, з помітним інтерферентним впливом російської мови. За характером використання контактуючих мов двомовність є частковою, оскільки більшість мовців регіону виявляють вміння користуватися другою мовою лише в окремих ситуаціях спілкування. Дослідження фіксують низький ступінь зацікавленості носіїв російської мови в активному володінні мовою корінної національності, тому вчені схильні вважати російсько-національний різновид двомовності пасивним, на відміну від національно-російського (В. Демченко, У.Семчук). Двомовність також можна вважати однобічною, оскільки лише 3,9% етнічних росіян готові спілкуватися з україномовними особами їхньою етнічною мовою.

Надзвичайно важливо у характеристиці мовної ситуації відзначити, що функцію коду міжнаціонального спілкування виконує російська мова, а не українська, що було б закономірним для державної мови. Згідно з переписом 2001 р. рідною російську мову назвали 88,5% греків, 83,% євреїв, 64,7% німців, 62,5% білорусів, 58,7% татар, 54,4% грузинів, 43% вірмен, 30,3% болгар.

Мовну ситуацію за кількісною параметрією можна визначити як полікомпонентну, що нараховує більше 10 мов, неврівноважену багатополюсну, оскільки домінують дві етнічні мови – російська й українська. Демографічна потужність мов етнічних меншин становить непропорційно малий відсоток по відношенню до домінуючих мов – всього 3,8%. Дослідження вказують на те, що більшість етнічних мов не функціональні з різних причин: етнофони мають дисперсне розселення і не утворюють достатньої маси для запровадження етномовних закладів освіти; для носіїв етнокультури етнічна мова в прагматичному плані виконує роль первинної, прокладаючи шлях до значно більш престижних і комунікативно значущих мов; етнічні мови виконують функцію засобу спілкування в колі вузькоетнічного осередка.

Формування мовленнєвої особистості дитини-дошкільника в полікультурному середовищі південно-східної України містить специфіку, спричинену низкою соціокультурних і

соціомовленнєвих ознак середовища. Як відомо, дитина у процесі свого розвитку не може не взаємодіяти з довколишнім світом – з цієї взаємодії складається механізм розвитку. Перебуваючи і взаємодіючи із середовищем з певними характеристиками, розвиток дитини набуває відповідних рис і ознак. Якщо середовище складне, неоднорідне, багатополосне, то його вплив може мати неоднозначні наслідки.

З метою дослідження стану навчання дітей української мови в умовах дошкільних закладів, ми здійснили спробу вивчити характер соціомовленнєвого середовища, в якому дітьми стихійно засвоюються мови через наслідування. Задля цього анкетувалися ті, від кого дітьми переймаються зразки мовлення – батьки дітей дошкільного віку та вихователі ДНЗ, на предмет з'ясування їхньої етнічної і рідномовної ідентифікації, вибору комунікативно домінантної мови, а також визначення основної мови діяльності дошкільних закладів у співвідношенні до їхнього мовного статусу. В анкетуванні взяли участь 7000 батьків дітей-дошкільників та близько 1850 вихователів, які мешкають в містах Запоріжжя, Бердянськ та Приморськ Запорізької області; Донецьк, Маріуполь, Новоазовськ, Мангуш Донецької області; Дніпропетровськ, Жовті Води, Дніпродзержинськ Дніпропетровської області.

Результати дослідження виявили поліетнічний склад батьків дітей дошкільного віку, які мешкають у південно-східному регіоні. Переважну кількість становили етнічні українці й етнічні росіяни в пропорції 52,5 до 43. Представництво етнічних груп серед батьків визначене як нечисленне (4,5%), проте різноманітне – в анкетах зафіксована приналежність до 9 етнічних груп. Найбільшу групу в загальному складі досліджуваних становили болгары – 3%.

Визначення батьками-респондентами мов у статусі рідної не відповідає їхній етнічній ідентифікації. Найсуттєвіші розбіжності за цим параметром показали етнічні українці – тільки 34,5% батьків-українців назвали рідною мовою українську. Найвищу етномовну стійкість демонстрували росіяни – 98% вважали свою етнічну мову рідною. Не суттєво нижчими виявилися показники відповідності між етнічною самоідентифікацією і самовизначенням рідної мови серед батьків, які належать до етнічних спільнот – 84% опитаних.

Важливим показником функціональності мови в соціолінгвістиці виступає розповсюдженість мови в сімейному спілкуванні. Результати анкетування, на жаль, показали невисоку вживаність української мови в родинях. Для переважної більшості батьків-мешканців міст південно-східного регіону мовою родинного спілкування виступає російська. На це вказали відповіді 87% українців, 36% представників етнospільнот і 98,8% росіян.

Незначний відсоток батьків дітей-дошкільників вказують на свою двомовність. Найвищою вона є в українців – 12% інформантів постійно послуговуються українською і російською мовами. Особливість їхньої двомовності полягає у функціональній спеціалізації щодо сфер застосування двох мов. Фактично лише 3,5% з них не відчують різниці у виборі мов для різних ситуацій комунікації, а отже засвідчують координативну двомовність.

Опрацювання результатів анкетування батьків дітей-дошкільників на матеріалі репрезентативної вибірки дає можливість констатувати деякі висновки. Переважно російськомовний тип спілкування в усіх суспільних і приватних сферах комунікацій мешканців міст південно-східного регіону країни не сприяє формуванню україномовного комунікативного простору. Історично сформований у регіоні тип міжмовної взаємодії залишається в контексті україно-російської двомовності. В цій парі російська мова виборює статус мови-переможниці, оскільки для більшості мешканців регіону вона залишається функціонально першою мовою, а також виступає провідним засобом міжнаціональних контактів у всіх суспільних сферах комунікації.

Беручи до уваги, що в мовному контакті перебувають не дві мови, а три і більше, визначимо співвідношення мов за домінацією. У соціолінгвістиці домінація визначається передусім тим, наскільки важливі і як багато сфер спілкування обслуговує мова. Дослідивши пріоритети щодо мовного вибору в різних ситуаціях спілкування етнічних українців та представників національних меншин, які володіють своєю етнічною мовою, можна встановити залежність: носії етнічних мов, як і українці, у своїй мовленнєвій поведінці орієнтуються на російську, а не на українську мову.

Визначена мовна ситуація може піддаватися аналізу як чинник формування двомовності в дошкільників південно-східного регіону. По-перше, від народження на становлення

мовленнєвої поведінки дітей впливають декілька мов, найчастіше, це – літературна та розмовна російська, літературна українська мова, яка сприймається через телебачення, та «суржик». У сім'ях етнічних меншин до цієї суміші додається розмовний стиль етнічної мови. Подібний невпорядкований вплив декількох мов на дитину з несформованим «мовним імунітетом» сприяє розвитку «змішаної» двомовності. По-друге, панування російської мови в більшості сімей створює об'єктивні перешкоди для розвитку національно-української двомовності. Сім'ї росіян, етнічних українців, національних меншин регіону, а також змішані сім'ї здебільшого російськомовні, оскільки російська мова передусім в побутовій і приватній комунікації посідає вищий статус престижності порівняно з українською. Результати опитування дозволили виокремити кілька причин орієнтації білінгвів та триглотів на російську мову як домінантну: 1) домінантним є російськомовне оточення; 2) відсутня україномовна практика; 3) ця мова засвоєна з дитинства, отже є комунікативно первинною. Таким чином, дошкільники здебільшого позбавлені можливості чути українську мову і практикуватися в мовленні в колі сім'ї та найближчому оточенні.

Важливим аспектом дослідження було визначення реальної ситуації відносно застосування мов у діяльності дошкільних закладів південно-східного регіону. Групи педагогів російськомовних і україномовних ДНЗ зазначили схожі дані щодо застосування двох мов, хоча мали б суттєво відрізнятись. Так, вихователі дошкільних закладів з російською мовою навчання вказали, що з них 71% майже всю освітню діяльність здійснюють російською мовою і лише окремі заняття, свята, розваги проводять українською; 18% – здійснюють освітню діяльність двома мовами, решта – 11% вживають виключно російську мову.

Вихователі ДНЗ з україномовним статусом у відповідях анкети вказали, що 13% з них працюють виключно російською мовою; 9% – російською проводять окремі освітні заходи; 26% вживають дві мови, не роз'яснюючи порядок розподілу мов, що дає підстави думати про їх безсистемне вживання, а можливо навіть змішування; 38% вихователів вказують на функціональну диференціацію мов: українською мовою проводяться заняття і масові заходи, а російською спілкування в повсякденні, що підтверджує домінацію російської мови; і лише 14% педагогів визначили свою однозначну прихильність українській мові. Отримана інформація дає підстави вважати, що діти навіть в україномовних закладах перебувають фактично під впливом російської мови.

Важливим показником якості освітнього процесу в питаннях навчання української мови є рівень володіння педагогами українським мовленням. Шляхом анкетування вивчалася самооцінка вихователів відносно рівня володіння державною мовою. Для аналізу результатів самооцінки враховувалася інформація про мовний статус ДНЗ. Анкетування показало, що в україномовних закладах 24% вихователів оцінили рівень володіння українською мовою як високий, 63% зазначили його як середній, а 13% визнали рівень володіння низьким. Вихователі російськомовних дошкільних закладів свій рівень володіння українською мовою визначили так: високий рівень притаманний 6% фахівців, середній рівень – 78%, низький рівень – 16%.

Порівняння результатів самооцінки вихователів та їх відповідей на запитання про мову спілкування в різних комунікативних сферах свідчить про завищену самооцінку інформантів. Проаналізуємо: тільки 10,8% опитаних педагогів мають україномовну практику спілкування поза дошкільним закладом, але при цьому вказують на високий рівень володіння мовою 30% вихователів; 63% фахівців україномовних закладів і 78% російськомовних оцінюють свій рівень україномовлення як середній, хоча вказують на повну відсутність практики спілкування українською мовою поза ДНЗ. Зауважимо, спеціальні спостереження засвідчують необхідність більш або менш постійної мовленнєвої практики як умови володіння мовою.

Отже, результати дослідження виявили в цілому несприятливі умови для опанування дітьми дошкільного віку української мови в стихійному соціомовленнєвому середовищі південно-східного регіону країни. В родинній та побутовій комунікації діти не мають можливості шляхом наслідування засвоювати українську мову, оскільки контактують переважно з російськомовним оточенням. Незадовільною для засвоєння дітьми української мови виявилася організація мовного режиму в дошкільних навчальних закладах південно-східного регіону як з україномовним, так і російськомовним статусом.

1. Белл Р. Социолінгвістика: цели, методы и приемы: моногр. / Р. Г. Белл. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
2. Богуш А. М. Формування мовленнєвої особистості дитини в полікультурному середовищі: теоретичний аспект / А. М. Богуш / Славянская педагогическая культура // Научно-теоретический журнал МСПО им. Я. А. Коменского. – 2010. – № 9. – С. 159-161.
3. Кісь Р. Етнічна маргінальність і мовлення (про деякі аспекти етнолінгвістичної ситуації в містах України / Р. Кісь // Урок української. – 1999. – № 2-3. – С. 6-12.
4. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підруч. / М.П.Кочерган. – К.: Видав центр “Академія”, 1998. – 288 с.
5. Масенко Л. Нариси з соціолінгвістики: моногр. / Л.Масенко. – К.: Видав. дім “Києво-Могилянська академія”, 2010. – 243 с.
6. Українська мова. Енциклопедія; ред. кол.: В. М. Русанівський та ін. – 2-е вид., випр. і доп. – К.: Укр. Енциклопедія, 2000. – 752 с.
7. Ferguson C. A. Diglossia. – Word, 1962. – vol. 15. – № 2. – P. 3-11.

*There are determined peculiarities of the state of language situation of the south-east region of Ukraine. It is given the characteristic of social-language environment as the factor of forming of preschooler's personality. It is researched the multicultural stimulated language environment preschool establishments with different languages' order and its potential influence on the process of mastering Ukrainian language by preschoolers.*

**Key words:** *linguistic situation, sociolinguistic environment, bilingualism, interference, diglossia, native language, dominant language, communicatively first language, stimulated multicultural environment, bilingual influence.*

УДК 372.461  
ББК 74.102

Тетяна Котик

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

*Загальні принципи теорії наукового пізнання виконують регулятивну функцію в побудові теорії й практики процесу навчання мови. Керуючись певними світоглядними положеннями філософії, які відіграють роль методологічних орієнтирів у створенні цілісної наукової системи, можна побудувати ефективну модель навчання мови, передбачити перспективи розвитку української лінгводидактики.*

**Ключові слова:** *методологічні орієнтири, українська лінгводидактика, навчання мови.*

**Постановка проблеми.** У сучасній науці методологію розглядають як багаторівневу, складне, різноаспектне явище. Звідси – різноманітність її визначень, залежно від погляду на неї та потреб використання. У філософській енциклопедії методологію визначено як філософське вчення про застосування світоглядних принципів у процесі пізнання, духовної творчості й практики. У вузькому значенні її розуміють як систему прийомів чи методів, що використовують у процесі пізнання в межах тієї чи іншої науки. У широкому трактуванні – це “система теоретичних знань, що виконують роль керівних принципів, знаряддя наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу” [3, с. 7].

У науковій педагогічній літературі останнім часом ідеться про методологію наукового пізнання як “вчення про принципи побудови, форми й способи науково-дослідницької діяльності” [4, с. 23].

Сучасна українська лінгводидактика послуговується такими філософськими положеннями, як мова – суспільне явище; мова як засіб спілкування; про суспільний характер походження мови, взаємозв'язок мови й мислення, слова й поняття; про роль чуттєвого досвіду в розвитку мовлення, взаємозв'язок мови та історії народу, мову та поезію, практику як критерій істини та іншими, лінгводидактична інтерпретація яких допоможе зрозуміти сучасний стан і передбачити перспективи розвитку науки про навчання мови.

**Мета статті** – визначити вплив на методику навчання мови дітей дошкільного й молодшого шкільного віку таких філософських положень, як “мова – суспільне явище”, “мова – провідний засіб людського спілкування”, “взаємозв'язок мови і мислення”.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** **Мова – це суспільне явище.** Філософське питання про походження мови завжди викликала неабиякий інтерес у широкого кола науковців і не причетних до науки людей, що сприяло появі величезної кількості аматорських праць, які характеризувалися як некритичні, і, відтак, не мали наукової цінності. Найрізноманітніші спроби створити “сценарій” виникнення мови викликали лише подив у серйозних науковців, тому в 1866 р. Паризьке лінгвістичне товариство припинило розглядати дослідження щодо походження мови й витоків її розвитку. Незважаючи на це, наприкінці ХХ століття налічували вже близько 15 тис. публікацій, що пропонували різні варіанти вирішення проблеми.

Серед еволюційних теорій кінця ХХ ст. найчастіше згадують такі: “паралельного корелята”, в яких розвиток мовлення представлено як результат розвитку ехолокації й акустичної сенсорики; “мозаїчної еволюції”, за якою мова – це функціонування як нового того, що вже було, тобто мови приматів, але в іншій функції, що є більш складною за комунікативними можливостями; “червоного мармуру” (Кі, 1985), відповідно до якої морфемі первинної мови поширюються на похідні мови, тому в різних мовах так багато спільних, непохідних слів – червоних вкраплень; “невидимої руки” (Келлер, 1985), за якою мовна еволюція не є природною, спонтанною чи телеологічною, вона – продукт загальних зусиль індивідуальних актів поведінки, які не мають дальньої стратегії активності; “педоморфозиса”, або “теорія ноотенії” (Б. Бичакян, 1992), в основі якої – ідея про існування “вроджених потенцій”, тобто вважається, що мова просувається в бік раніше засвоєного, відкидаючи набуте пізніше і більш складне, що можна простежити через мовлення сучасної дитини й побачити, яким структурам дитина надає перевагу. Без сумніву, усі ці теорії цікаві, яскраві й – дискусійні.

Крім того, погляди на природу мови можна поділити на теорії свідомого винаходу мови та несвідомого її походження. До перших відносяться звуконаслідувальна (копіювання звуків оточуючого середовища людиною поступово перетворювала у назви предметів), вигукова (вигуки, крики людиною співвідносила з певними діями, явищами, предметами, закріплювала за ними, перетворюючи на слова), договірні (мова виникла внаслідок певної домовленості між людьми) та Божественна (творцем мови є не людина, а Бог). Жодна з цих теорій не могла до кінця обґрунтувати причини й механізм походження мови.

Теорії щодо несвідомого походження мови презентують погляди на природу мови як біологічне, психічне чи суспільне явище. Представниками натуралістичного напрямку (Г. Беккер, А. Шлейхер) мова розглядалася як природний організм, в якому здатність говорити обумовлена наявністю органів слова, збудником яких є духовна діяльність, до якої спонукає думка, пізнавальна спроможність.

Представники психологічного напрямку (В. Гумбольдт, М. Мюллер) обстоювали думку про те, що мова самодіяльно походить із самої себе, це робота “духу”, тобто свідомості, що виявляється в діяльності і як діяльність, це є витвір народів як духовних одиниць.

Найбільш поширена серед філософів і мовознавців теорія про суспільну природу мови. Під суспільним розуміють те, що створюється суспільством і залежить від суспільства. До засновників соціологічного напрямку в мовознавстві належать Д. Дідро (1713-1784), Ж.-Ж. Руссо (1712-1778), М. Бреаль (1832-1915), П. Лафарг (1842-1911), Ф. де Соссюр (1857-1913), А. Сенс (1870-1946) та ін.

Дослідження науковців різних галузей (антропологів, палеоісториків, нейрофізіологів, соціолінгвістів та ін.), критичне всебічне висвітлення вище зазначених теорій утвердило позиції вітчизняної науки в поглядах на **мову як соціальне явище**. Такий підхід визначається суспільним характером походження мови, залежністю розвитку мови від життя суспільства, функціональною необхідністю мови для всіх напрямів людської діяльності. Крім того, мова є складовою частиною суспільної діяльності, продуктом суспільства й відображенням суспільної свідомості.

Мова виникає лише в людському суспільстві й лише з нагальної потреби, необхідності спілкуватися з іншими людьми. Така необхідність виникла приблизно 100000 років тому, що науковці (Ф. Ліберман, 1989; Б. Кьяреллі, 1989) пов'язують із початком використання й

виготовлення знаряддя праці та розвитком у зв'язку з цим мислетвірної діяльності [7]. У процесі спільної праці мова необхідна була для порозуміння, узгоджених дій, обміну досвідом і знаннями. Спільна праця й мовлення вплинули на формування функцій високоорганізованого мозку, проявів вищої нервової діяльності – свідомості. На початкових етапах розвитку усвідомлення людиною своїх дій і оточуючого не виходило за межі чуттєвих уявлень, їх комбінацій і простих узагальнень. Ускладнення форм спільної праці й суспільних відносин формувало здатність до мислення у вигляді понять, суджень, умовиводів, які поступово відображали більш глибокі зв'язки між предметами і явищами оточуючого середовища.

Усвідомлення людиною дійсності й самої себе, виникнення свідомості сприяло зародженню мови, що, відповідно, надало можливість матеріально виразити уявлення, думки. У цьому процесі провідну роль відіграла спільна й суспільно корисна трудова діяльність, яка стимулювала виникнення й розвиток членоподільного мовлення, мови як засобу спілкування, накопичення й передачі трудового, соціального досвіду.

Отже, **мова виникла у суспільстві**, її поява обумовлена потребами суспільства й за своєю природою вона є продуктом суспільства, тобто мова не може ні виникнути, ні розвиватися поза суспільством, натомість і суспільство не може існувати без спілкування його членів. Разом із суспільством розвивається й змінюється мова, зміни в суспільному житті знаходять відображення в мові.

**Мова – провідний засіб людського спілкування.** За допомогою сполучення звуків, слів людина позначила предмети, їхні властивості й відношення, завдячуючи чому мова стала головним знаряддям мислення. Будь-яку думку, будь-який зміст можна виразити за допомогою мови. Слово, позначаючи сукупність однорідних предметів, набуло узагальнених ознак і стало зрозумілим усім членам певного суспільства, що й відіграло важливу роль у їх порозумінні, згуртуванні. Через мову думки набули чуттєво сприйнятливої форми і стали засобом впливу на інших людей, тобто мова, відбиваючи суспільну думку, стала одним із засобів розвитку суспільної свідомості як духовного продукту життя суспільства. Мова як засіб обміну досвідом, знаннями, почуттями, ідеями, сприяла зв'язкам людей не лише певної соціальної групи, окремого покоління, але й різних поколінь, відбиваючи й зберігаючи в собі особливості суспільної свідомості кожної історичної епохи.

У людей є й інші засоби передачі інформації. Наприклад, жести можуть підсилювати значення висловленої думки; міміка, рухи несуть інформацію про внутрішній стан, справжні наміри мовців – це екстралінгвістичні засоби, які лише доповнюють висловлювання й не можуть бути самостійним засобом спілкування. Крім того, людство розробило різноманітні штучні засоби передачі інформації, як-от: морська сигналізація, азбука Морзе, магнітні, лазерні записи, комп'ютерні диски тощо, при цьому жоден із них не може порівнятися з природною мовою людини за багатством виразних засобів і різноманіттям виконуваних функцій. Музичні, зображувальні, образотворчі засоби зазвичай потребують конкретизації, уточнення засобами мови, а формально-символічні можуть обслуговувати лише певні галузі людської діяльності.

Орієнтація на філософське положення про суспільний характер мови зумовлює побудову лінгводидактичного процесу з урахуванням таких висновків:

- мова не є вродженою особливістю людини, а виникла й розвивається в процесі колективної діяльності, а відтак мову потрібно розвивати в різних видах колективної діяльності, враховуючи потреби дітей;

- поза людським суспільством, мовним середовищем мова розвиватися не може, тому мовний розвиток дитини залежить від розвивального мовного потенціалу оточуючого середовища – правильного, багатого, яскравого, змістовного мовлення педагогів і батьків.

**Взаємозв'язок мови й мислення.** У ХХІ столітті дискусія щодо походження мови переросла в дослідження проблеми “мовного мислення”. У філософії, мовознавстві й психології існують принципово різні позиції щодо її вирішення. Прибічники матеріалістичної діалектики, не ототожнюючи мову й мислення, доводять існування між ними діалектичного зв'язку, наголошуючи, що мова – обов'язковий засіб вираження мислення, вона відбиває незалежну від нашої свідомості об'єктивну дійсність, здійснює вплив на мислення.

Численна група філософів і лінгвістів (І. Гецадзе, Д. Горський, В. Панфілов та інші) переконана в тому, що мова й мислення знаходяться в неподільному: “і процес формування

думок, і процес оперування готовими думками не можливий без мови”. Натомість представники “граматичних концепцій” філософського ідеалізму фактично відокремлюють мову від мислення, вважаючи, що мислення здатне мимовільно “породжувати” мовні конструкції, у зв'язку з чим мова й мислення абсолютно не пов'язані між собою. З огляду на це, відомий мовознавець М. Щерба наголошував на необхідності спостерігати й вивчати “ті зв'язки, які існують між різноманітними і найтоншими відтінками думки й почуття та знаками, що їх виражають” [10, с. 98].

Унаслідок розвитку психології, нейрофізіології, мовознавства в науці виробився ще один підхід до висвітлення положення про єдність мови й мислення, в якому обґрунтовується існування невербального мислення. Зокрема, Л.Виготський довів, що мислення й мовлення мають в онтогенезі різні корені: у розвитку мовлення дитини існує “доінтелектуальна” стадія, а в розвитку мислення – “домовленнєва стадія”. До певного моменту розвиток мовлення й мислення відбувається незалежно одне від одного, а у двохрічному віці дитини обидві лінії перехрещуються, після чого мислення стає вербальним, а мовлення – інтелектуальним. Одночасно із зростанням мовленнєвого автоматизму, лінії розвитку мислення й мовлення розходяться.

Психолог О. Лурія дійшов висновку, що за умов високо розвинутого мислення “...кодування мовленнєвого повідомлення проходить складний шлях від думки до розгорнутого висловлювання. Він починається з виникнення мотиву, який породжує потребу щось передати іншій людині; ця потреба втілюється в задумі, або думці, і є лише найбільш загальною схемою повідомлення. За допомогою механізму внутрішнього мовлення думка та її семантичне зображення перекодовуються в глибинно-синтаксичну структуру майбутнього висловлювання, котра надалі перетворюється в поверхнево-синтаксичну структуру і, нарешті, в лінійно впорядкований розгорнутий вислів” [6, с. 51].

До висновку про структурну відмінність кодових систем мислення й зовнішнього мовлення дійшли і лінгвісти. Мовознавці спиралися на конкретний аналіз граматико-семантичної структури мови. Ідучи у своєму аналізі від мови до мислення, вони керувалися положенням про те, що в мові завжди відображається мислення, і якщо можливість невербального мислення закладено самою природою в людський мозок, то ця властивість мозку не може не відбитися в структурі мовленнєвих висловлювань.

Думка про це з'явилася у зв'язку з існуванням у мовознавстві проблеми “підтексту”. Зокрема, О.Кривонос зазначав: “Якщо раніше ми вважали, що мислення реалізується лише через форми мови, які можна побачити чи почути, то зараз повинні визнати, що мислення реалізується не лише безпосередньо через форми мови, але й опосередковано, “між рядками”, між чітко визначеними словами й чітко визначеними реченнями. Існує ніби два “поверхи” тексту: думка, висловлена явно, і думка, висловлена неявно” [5, с. 74]. Інформацію, якої не вистає, співрозмовник домислює самостійно, спираючись на контекст, ситуацію й спільний фонд знань мовців, тобто на ті факти, які вже є у свідомості, мисленні людини. Відтак зрозуміти будь-яку фразу чи текст означає “пропустити” їх через власний тезаурус, співвіднести зі своїми знаннями і знайти відповідно до їхнього змісту місце у власній картині світу.

Отже, логіко-лінгвістичне експериментування науковців (О. Кривонос, О. Соколов, П. Шеварьов та ін.) засвідчило, що мислення людини може здійснюватися поза формами природної мови, тобто може бути авербальним, під час якого ніби відбувається економія мовної матерії з одночасним повним збереженням думки. Це означає, що мовлення завжди супроводжується мисленням, але мислення може здійснюватися і поза мовними формами. Мова – основний, але не єдиний елемент мислення. З цього приводу мовознавець О. Руднев зауважував: “Мислення від мовлення відрізняється тим, що чуттєвою основою мислення є не лише мова, але й відчуття, сприйняття, уявлення, які виникають в процесі дії природи на органи відчуття людини, у процесі практичної діяльності людей” [9, с. 6-7].

Отже, мова й мислення – не тотожні. Сприйняття, відчуття й уявлення, що виникають під впливом зовнішнього світу на органи відчуття, І. Павлов назвав першою сигнальною системою. Саме вони й створюють основу для мислення людини, яка за тих чи інших обставин не сприймає мову. До цього ж висновку через спостереження та експеримент дійшли й психологи. Зокрема



інтерес для нас становить висловлювання М.Жінкіна: “Смисл ... починає формуватися до мови й мовлення. Потрібно бачити речі, рухатися серед них, слухати, сприймати – словом, накопичувати в пам’яті всю сенсорну інформацію, що надходить до аналізаторів... Уже мова няньки предметно зрозуміла дитині й сприймається універсальним предметним кодом” [2, с. 83].

Отже, мислення передуює вербальній діяльності, в ньому створюються певні образи, назви для позначення яких приходять пізніше. Саме тому найменування предмета чи явища неможливе без попереднього, нехай і елементарного, знання про нього. Слова теж викликають певні образи, але в цьому випадку процеси мислення ґрунтуються на діях пам’яті, у якій викарбувано відчуття й уявлення від сприймання предметів і явищ оточуючої дійсності.

Орієнтуючись на таке трактування положення про зв’язок мислення й мови, науковці припускають існування в людини різних типів мислення, які відповідно до ситуації поперемінно відіграють провідну роль у діяльності людини. Це – вербально-поняттєве, образне, практичне (наочне), лінгвокреативне, авербально-поняттєве, пошукове і редуковане. Найбільш поширеним визнають вербально-поняттєве, або словесно-логічне мислення, яке здійснюється за допомогою мови, але таке “внутрішнє мовлення” є згорнутим, зредукованим.

Відомий психолог С. Рубінштейн схарактеризував особливості практичного типу мислення: “Під практичним мисленням зазвичай розуміють мислення, що здійснюється впродовж практичної діяльності й безпосередньо спрямоване на вирішення практичних завдань, на відміну від мислення, виокремленого з практичної діяльності, спрямованого на вирішення абстрактних теоретичних завдань, лише опосередковано пов’язаних із практикою” [8, с. 365]. Елементарною формою практичного мислення, спрямованого на розв’язання часткових елементарних практичних завдань, є наочно-дійове (практично-дійове, технічне) мислення, яке виступає провідним типом мислення в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Наочне мислення допомагає вирішувати завдання, оперуючи, переважно, наочними даними. Так здійснюється орієнтація в просторі, а правильне вирішення завдання передбачає оперування наявною сумою знань про оточуючий світ.

Основними елементами образного (чуттєво-образного) мислення є образи предметів оточуючого середовища. Мислення цього типу може бути не ситуативним. При цьому відбувається відтворення в пам’яті фрагментів певної ситуації, образів людей, тварин, предметів, явищ, які знаходилися в межах означеної ситуації. Цей тип мислення ґрунтується на діях пам’яті.

Лінгвокреативне мислення не лише відбиває оточуючу дійсність, а, спираючись на наявні ресурси мови, створює позначення для нових понять або відношень між ними, відшукує тлумачення для мовних понять, перетворюючи й переосмислюючи вже існуючі мовні знаки. У процесах лінгвокреативного мислення велику роль відіграють різноманітні асоціації, на підставі чого утворюються переносні значення слів. Недоліки лінгвокреативного мислення можуть компенсуватися авербально-поняттєвим типом мислення, у межах якого існує більш широке й точне поняття, ніж те, що відображене в мові.

З мисленням тісно пов’язане внутрішнє мовлення. Внутрішнє мовлення – це мовне оформлення думки без її висловлювання, усного чи письмового. Процес внутрішнього мовлення відбувається з неоднаковою швидкістю й різним ступенем мовного оформлення, залежно від мети. Науковці виокремлюють два типи внутрішнього мовлення: розгорнуте (говоріння “про себе”, мовчки) і редуковане (скорочена форма внутрішнього мовлення). Під час мислення образ предмета може згортатися й розгортатися. Коли думка відображає звичайні події, предмети, роздуми, спогади без наміру їх подальшого висловлювання, то мислення не потребує розгорнутих образів. Оскільки внутрішнє мовлення призначене лише для самого себе, то людина розуміє себе з “півслова”. Це ще не означає, що у зовнішньому мовленні думка буде оформлена логічно, послідовно й стане зрозумілою для інших. Прикладом цього є ситуації, коли дитина впевнена, що знає відповідь на запитання, підносить руку, тому що на рівні мислення схопила певні зв’язки і на рівні внутрішнього мовлення сама себе розуміє, але дати логічну, послідовну відповідь не може, через відрив внутрішнього мовлення від зовнішнього. Розгорнуті образи виникають у внутрішньому мовленні тоді, коли існує потреба щось пояснити або довести.

У сучасної дорослої людини певною мірою розвинуті усі типи мислення, але превалює поняттєве, що дозволяє вийти за межі власного чуттєвого досвіду й оперувати абстракціями вищого порядку, які не мають безпосереднього відповідника в чуттєвому сприйнятті. У зв’язку з цим основним знаряддям мислення визнається мова.

Отже, зв’язок мислення й мови в сучасній науці не підноситься до абсолюту, і хоча мова й мислення тісно пов’язані між собою, це не означає їхньої тотожності: мова оперує фонемами, словами, словосполученнями, а мислення – поняттями, судженнями, умовиводами; мислення не має властивостей матерії, воно ідеальне, а мову можна побачити, почути; генетично мислення передуює мові: авербальні форми мислення з’явилися раніше, ніж вербальні.

Слід зазначити, що все сказане про мову стосується й мовлення. Мова є безпосередньою дійсністю думки в тому розумінні, що висловлена думка стає сприйнятливою для органів відчуття, набуває матеріальної форми, але безпосередньо виражається думка лише через мовлення.

Відповідно до методологічного положення філософії про зв’язок мислення й мовлення в лінгводидактиці висунуто такі вимоги щодо навчання дітей рідної мови:

- для розуміння дитиною мови велике значення має багатий і різноманітний сенсорний досвід, у т.ч. і практика аудіювання. Формувати навички слухання й сприймання мови потрібно з перших днів життя дитини, одночасно створюючи чуттєву основу для формування образів оточуючого середовища;

- формування типових образів оточуючого середовища відбувається на основі класифікаційної діяльності дітей і передбачає багаторазове повторення однорідних сприймань, які дитина навчилася ототожнювати. Загальний образ може бути створено лише тоді, як дитина навчилася в кожному новому сприйнятті знаходити спільні ознаки з усіма попередніми сприйняттями однорідних предметів. Загальне уявлення завжди є висновком із цілої низки однорідних сприймань. Опанування словом, а також подальші логічні операції з ним можливі лише на підставі знання про предмет чи явище, позначене цим словом;

- оскільки мислення багатше за його вираження – висловлювання, в якому зазвичай є редуція мовних засобів (підтекст), дітей необхідно вчити висловлювати думку повно і точно, планувати висловлювання і стратегію взаємодії з учасниками комунікації, самостійно домислювати інформацію, якої не вистачає в тексті, спираючись на контекст, існуючу ситуацію і спільний фонд знань співрозмовників;

- для подолання відриву зовнішнього мовлення від внутрішнього необхідно вчити дітей висловлювати умовиводи (операції аналізу) і судження (операції синтезу), будувати розгорнуті образи у внутрішньому мовленні, готуючись до наступного пояснення чи доведення. Розвиток зовнішнього мовлення дитини – показник її інтелектуального розвитку.

**Висновок і перспективи дослідження.** Будь-яка наукова дисципліна ґрунтується на певних методологічних засадах, оскільки не може справжня наука не враховувати надбання гносеологічного рівня філософії – теорії пізнання, яка озброює теорію й практику методологічними принципами, що зумовлюють загальний напрям наукового дослідження. Завдання лінгводидактики як молодшої науки – інтерпретувати на свою користь ці положення, що й зорієнтують її подальший поступ. Уважаємо, що за методологічні орієнтири можуть правити й положення про співвідношення між поняттям як елементом мислення й словом як елементом мови; про взаємозв’язок мови з історичними змінами в суспільстві; про символізм мови як прояв поетичного мовлення, тобто про те, що перетворює мову в мистецтво; про розвиток мислення засобами образного мовлення тощо. Розкриття цих положень теорії пізнання та методичні висновки з них стануть у пригоді не одному поколінню педагогів.

1. Горский Д.П. Логика / Д.П. Горский. – М., 1958. – С.15-61.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин. – М., 1982. – С. 36-91.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
4. Краевский В.В. Методология педагогики: анализ с позиции практики / В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1988. – № 7. – С. 23-29.
5. Кривоносов А.Т. Мышление – без языка? / А.Т. Кривоносов // Вопросы языкознания. – 1992. – №2. – С69-83.

6. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р.Лурия. – М.,1975. – С. 45-58.
7. Николаева Т.М. Теории происхождения языка и его эволюции – новое направление в современном языкознании / Т.М. Николаева // Вопросы языкознания . – 1996. – №2. – С. 79-90.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946. – С. 365-366.
9. Руднев А.Г. Проблемы формы и содержания в языке / А.Г. Руднев . – Л., 1959. – С. 6-7.
10. Щерба Л.В. О задачах лингвистики / Л.В. Щерба // Вопросы языкознания. –1962. – №2. – С.95-102.
11. Щедровицкий П.Г. Методологические замечания к проблеме происхождения языка / П.Г. Щедровицкий // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – 1963. – №2. – С. 3-19.

*The general principles of the theory of scientific cognition perform a regulatory function in the construction of the theory and practice of the process of language learning. Guided by provisions of certain philosophical philosophy, that play a the role of methodological landmarks in establishing a coherent scientific system, you can build an effective model language teaching, to predict the prospects of the Ukrainian linguodidactics.*

**Key words:** *methodological guidelines, Ukrainian linguodidactics, language teaching.*

УДК 81'373.611

ББК 81.2Укр-2

Олена Кулик

### **ВПЛИВ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ГОВОРІННЯ НА ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ МОВНОГО МАТЕРІАЛУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СЛОВОТВОРУ**

*У статті обґрунтовано вплив психофізіологічних механізмів говоріння на засвоєння учнями мовного матеріалу під час вивчення словотвору української мови. З урахуванням рівнів сформованості психофізіологічних механізмів говоріння учнів молодшого і середнього шкільного віку проаналізовано послідовність переходу від вивчення ними елементарних фактів словотворення до складніших.*

**Ключові слова:** *мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність, говоріння, психофізіологічні механізми, словотворення, учні.*

Мовленнєвий розвиток – комплексне поняття, що включає поліпшення звукової культури мовлення, інтонаційної виразності, оновлення й розширення словникового запасу, удосконалення граматичного ладу, зв'язного мовлення і розглядається як основоположний, провідний принцип, що пронизує та об'єднує всі без винятку сторони мовленнєвої діяльності учнів. Це ще й дуже важлива умова успішного навчання: чим більше учень читає, слухає, переказує, тим краще розвивається його пам'ять, а, отже, легше засвоюються знання з усіх навчальних дисциплін. Той рівень розвитку мовлення, якого учень досягнув у школі, забезпечує основу для подальшого навчання, зумовлює соціальну адаптацію, професійну діяльність, бо тільки розвинене мовлення формує здатність особистості користуватися новими засобами, виражати сприйняте, передавати іншим набуті знання.

Мовленнєвий розвиток базується на теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський), теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), даних психолінгвістики про співвідношення системи мови і мовної спроможності людини (О. Леонтьєв), теорії формування мовної особистості (Ю. Караулов) [1].

Мовленнєва діяльність – сукупність психофізіологічних дій організму людини, які спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формі – тісно пов'язана з психічною діяльністю людини, з розвитком її інтелекту, емоцій (почуттів). Види мовленнєвої діяльності не існують у чистому вигляді, адже й психологічно, і фізіологічно тісно пов'язані між собою. Однак на певному етапі навчання один із видів мовленнєвої діяльності є домінуючим. Це зумовлено вимогами інтенсифікації навчального процесу. Проте на кожному етапі мовленнєвої діяльності безперервно вдосконалюється її первинний вид – говоріння. У пропонованій науковій розвідці ми акцентуємо увагу саме на говорінні, а точніше – особливостях впливу психофізіологічних механізмів говоріння на

засвоєння школярами мовного матеріалу під час вивчення словотвірної системи української мови.

Мета статті – дослідити психофізіологічні механізми говоріння, їх вплив на засвоєння школярами мовного матеріалу під час вивчення словотвору.

Особливе місце в процесі розвитку й удосконалення мовлення учнів посідає формотворча і словотворча робота, уміння оперувати лексемами відповідно до завдань мовного і мовленнєвого характеру та в повсякденній комунікативній практиці. Усвідомлення значення лексеми, установлення семантичних і словотвірних зв'язків між твірними й похідними словами слугують основою для закріплення в мовній свідомості школяра відповідних понять.

Проблему засвоєння учнями словотвірної системи мови в різних аспектах досліджували: Л. Булаховський, А. Грищенко, В. Грещук, Н. Клименко, І. Ковалик, І. Кунець, Д. Баранник, Я. Закревська, М. Жовтобрюх, І. Матвіяс, Б. Кулик та ін. (лінгвістичний аспект); Б. Баєв, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, О. Лурія, Г. Костюк, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін. (психологічний); М. Жинкін, М. Кольцова, М. Красногорський, І. Павлов та ін. (психофізіологічний); М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Соколов та ін. (психолінгвістичний); О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Донченко, С. Караман, Т. Ладиженська, М. Пентилюк, О. Хорошківська та ін. (лінгводидактичний).

Проблема психофізіологічних механізмів мовлення вперше була порушена відомим ученим М. Жинкіним. У праці “Мовлення як провідник інформації” автор зазначає, що процес мовлення – “це живий механізм, який постійно перебудовується. Його формування, перебудова і запуск відбуваються в результаті обміну повідомленнями. Це необхідно для того, щоб накопичилися елементи відбору і сформувалася здатність проводити акт відбору” [2, с. 152]. Найбільш загальними механізмами процесу мовлення М. Жинкін вважає механізми прийому і видачі повідомлення, в основі яких знаходяться механізми осмислення (у єдності аналізу та синтезу, що проявляються по-різному на різних рівнях смислової обробки мовного матеріалу), пам'яті (у єдності довготривалої/постійної пам'яті та короткочасної/оперативної пам'яті) і випереджувального синтезу, без якого неможливе жодне висловлювання. Ці процеси науковець називає внутрішніми механізмами, за допомогою яких відбувається робота основного операційного механізму, тобто механізму мовлення. Учений визначає останній як єдність двох ланок. До першої він відносить складання слів з елементів, а до другої – складання фраз із цих слів. Кожна з цих ланок, у свою чергу, складається з вибору і складання. Механізми мовлення – це складні конструкції, які є основою навчально-мовленнєвої діяльності, адже мовлення відбувається, якщо “запускається” його механізм [3, с. 38].

Усне мовлення базується на таких психофізіологічних механізмах:

- механізм відтворення (репродуктивні мовленнєві дії);
- механізми вибору, комбінування, конструювання, попередження, дискурсивності (продуктивні, які дозволяють кваліфікувати їх як творчі).

Найпростіший механізм творення слів – *відтворення* або *репродукція*. За своїм життєвим значенням мовлення має поліфункціональний рецептивно-репродуктивно-умовнопродуктивно-продуктивний характер. Механізм репродукції працює на основі пам'яті. У процесі говоріння людина репродукує більшість словоформ, словосполук, деякі фрази. *Елементи репродукції складають близько 25%*. Репродукція може бути повною, коли взяті з тексту слова (чи ключові фрази) залишаються без змін і використовуються для передачі нового змісту, або частковою, що передбачає передачу змісту в нових формах. Часткове використання репродукції з метою виконання мовленнєвого завдання є припустимим, проте повне відтворення як засіб контролю – малоефективне.

*Механізм вибору* регулює добір не тільки потрібних слів, а й відповідної граматичної структури (форми, категорії, значення).

На вибір слів впливають: 1) ситуація мовлення; 2) задум, комунікативна мета повідомлення; 3) мовний досвід мовця; 4) обставини; 5) структура ситуації; 6) психічний і фізичний стан мовця; 7) значимість повідомлення; 8) стосунки між комунікантами, їхній спільний життєвий досвід; 9) індивідуальні особливості реципієнта тощо. Повністю автоматизувати процес вибору слів навряд чи можливо. У той же час людина, яка «добирає слова», говорить повільно, виважено, ніби трохи затинається, її мовлення уповільнюється,

створюється розрив у часі між формуванням змістової сторони висловлювання і його мовним наповненням.

На вибір граматичної структури впливають: 1) комунікативний намір; 2) асоціативний зв'язок структури з її функцією в мовленні; 3) конкретне мовленнєве завдання – щось запитати, попросити, комусь заперечити, підтвердити чи спростувати думку.

Механізми вибору і репродукування цілком залежні від *механізму комбінування*. Одиницями комбінування слугують відібрані та репродуковані мовні блоки: мовець використовує знайомі йому мовні компоненти в нових словосполученнях. Комбінування здійснюється в межах слів, словосполук і фраз. Від якості сформованості механізму комбінування залежать характеристики говоріння, такі, наприклад, як продуктивність, новизна, швидкість. Їх можна досягти лише при постійному використанні нових ситуацій у навчанні.

*Механізм конструювання* тісно пов'язаний з механізмом комбінування, але не ототожнюється з ним. Ситуативні умови комунікації виявляються настільки варіативними, що часто потрібне термінове перебудування стереотипів: вимовлене слово (фраза), що виникло у свідомості мовця, відхиляється на основі її неадекватності певній умові (стану слухача, планам мовця, стилю тощо). У межах словотворення механізм конструювання ґрунтується на тому, що мовець достатньо легко конструює слова, опираючись на закони будови слова. В українській мові переважна більшість слів побудована за найуживанішим, найпростішими символічними моделями будови. Механізми побудови іменників, дієслів, прикметників, прислівників, тобто тих частин мови, яким властиві й різноманітні типи морфемної структури, і розгалужене словотворення (що й дає таке нанизання складників у слові) засвідчує, що переважна більшість таких слів містить 4 плюс-мінус 1 морфема. Тобто ядро українського лексику становлять слова, у яких 3-5 морфем. Отже, механізм конструювання дає можливість достатньо легко дібрати синонімічні чи споріднені слова, спираючись на закони будови слова.

Механізми комбінування і конструювання роблять говоріння не тільки продуктивним, а й мовотворчим. Механізм репродукції підпорядкований механізмам вибору, комбінування та конструювання, тому в навчанні йому має відводитися відповідне місце: провідним повинен бути мовотворчий процес.

Без використання *механізму попередження* неможливе жодне висловлювання на рівні слова, речення чи надфразної єдності. Для того, щоб мовлення було логічним, укладалося в певні часові межі, відповідало меті і ситуації спілкування, мовець має передбачати те, що буде сказано далі. Механізм попередження – продукт досвіду, його потрібно розвивати цілеспрямовано під час виконання певних вправ і завдань. У змістовому плані попередження – це передбачення кінцевого результату в мовленнєвих ситуаціях. Таке прогнозування результатів допомагає мовцеві будувати висловлювання. Окрім того, механізм попередження дає можливість усунути словотвірні помилки, що мають велику частотність у мовленні, завдяки фактору, який називають “виштовхуванням помилок”. Незрозумілі за значенням слова провокують мовця до помилок в узгодженні, відмінюванні тощо, тому усвідомлення словотвірної семантики слова в конкретній ситуації та поза нею, уміння пояснювати значення похідних слів дає можливість попередити наявність словотвірних помилок у мовленні.

*Механізм дискурсивності* керує процесом функціонування мовленнєвого висловлювання, спостерігає за ним, тобто здійснює стратегію і тактику мовця. Цей механізм працює повністю на рівні актуального усвідомлення: 1) мовець оцінює ситуацію та мету спілкування (стратегія); 2) сприймає сигнали зворотного зв'язку (репліки співрозмовника, його невербальну поведінку) і приймає рішення “на ходу” (тактика мовлення); 3) залучає необхідні знання про предмет мови, ситуації тощо.

Рівень сформованості в учня психофізіологічних механізмів необхідно враховувати у процесі його мовленнєвого розвитку, зокрема це потрібно робити й на всіх етапах засвоєння ним словотвірної системи української мови.

Пропедевтичне ознайомлення учнів з елементами словотворення передбачено навчальними програмами ще в молодшій школі, подальше вивчення словотвірної системи відбувається в основній школі. З 5-го класу видозмінюються цілі, зміст і характер навчальної діяльності. Першочерговим завданням середньої школи є вже не процес формування основних

умінь (говорити, читати, лічити, писати), а організація спільного та самостійного отримання знань, занурення у зв'язки та відношення між тими чи іншими явищами дійсності.

Виходячи з вищезазначеного та керуючись психофізіологічними особливостями учнів молодшої та основної шкіл, укладачі навчальних програм з української мови визначають рівні сформованості умінь і навичок учнів на всіх етапах засвоєння словотвірної системи мови.

I етап – молодша школа – пропедевтичний. Відповідно до чинних програм з української мови в 1-3 класах учні ознайомлюються з морфемною будовою, визначають значущі частини слова, усвідомлюють можливості творення слів за допомогою суфіксів і префіксів, знаходять відмінкові та особові закінчення, добирають і утворюють однокореневі слова, вивчають чергування звуків у коренях. У 4 класі членування слів за морфемною будовою пов'язується з формуванням міцних навичок практично використовувати ті орфографічні правила, що регулюють правопис коренів і префіксів. Вивчення морфеми готує молодших школярів до усвідомлення морфологічного способу творення слів, сприяє розвитку логічного мислення учнів, збагаченню їхнього словника, піднесенню культури мовлення.

II етап – 5 клас – основний. У 5 класі під час опрацювання тем “Будова слова і орфографія” та “Словотвір і орфографія” школярі поглиблюють і узагальнюють теоретичні знання про різновиди морфологічного способу творення слів, удосконалюють практичні вміння й навички, ознайомлюються з неморфологічними способами творення слів, поліпшують навички морфемного і словотвірного розборів. Усвідомлення п'ятикласниками способів словотворення та словотворчих моделей сприяє кращому усвідомленню значення слів, розширенню й поповненню їхнього словника. Окрім того, засвоєння правил про чергування голосних і приголосних у коренях слів поглиблює теоретичні знання учнів з фонетики; розуміння афіксів дає можливість усвідомити словотвірний потенціал частин мови; знання закінчень змінюваних слів створює необхідну основу для вивчення синтаксису, зокрема засобів зв'язку між словами у словосполученні й реченні.

III етап – 6-9 класи – завершальний. У 6-7 класах під час вивчення частин мови поглиблюються поняття про особливості словозміни і способи словотворення, удосконалюються навички морфемного і словотвірного розборів; у 7-9 класах під час навчання синтаксису розширюються знання про словотвірний рівень мовної системи, його одиниці, найпродуктивніші моделі творення слів в українській мові, найпоширеніші словотвірні елементи та засоби тощо, удосконалюються практичні навички.

Звичайно, жодна програма чи підручник (навіть найкращі!) самі по собі ще не дають можливості досягти високого рівня мовленнєвого розвитку. Це – складний шлях і на ньому не обходиться без помилок. К. Ушинський писав: “Грамотична правильність мовлення усного й писемного є не тільки знання, а й звичка, – досить складна й різноманітна система дрібних навичок висловлювати свої думки правильно як у мовленні, так і на письмі. Для грамотності недостатньо, щоб людина знала граматичні правила, але потрібно, щоб вона звикла миттєво застосовувати їх” [4, с. 222].

Звичка правильно розмовляти виховується шляхом своєчасного виправлення помилок. Помилки в словотворенні і словозміні (у розрізненні понять “форма слова” і “спільнокореневі слова”; визначенні морфемної будови слова, особливо в тих випадках, коли звуко-буквенний вигляд кореня змінюється внаслідок чергування звуків; розмежуванні твірної основи і кореня; визначенні афіксів; сплутування словотвірного і морфемного розбору тощо) М.Жинкін пояснює складним механізмом словотворення. Слова утворюються шляхом своєрідної семантичної конденсації й мисленнєво-мовленнєвий процес, що відбувається при цьому, недоступний для безпосереднього спостереження. Під час засвоєння учнями словотвірної системи української мови доцільним є моделювання тих словотвірних процесів, що доступні для спостереження.

Враховуючи рівні психофізіологічних механізмів породження мовленнєвого висловлювання на різних етапах формування й розвитку особистості учнів, необхідно дотримуватися послідовності в переході від елементарних фактів словотворення до складніших.

Елементарними явищами словотвірної системи української мови дитина оволодіває ще в дошкільному віці: в молодшому і середньому – системою словозміни (відмінюванням, дієвідмінюванням), а в старшому – способами словотворення. Більш складними – у молодшому шкільному віці, найскладнішими – в основній школі.

Першочерговим завданням вивчення будови слова і словотворення в основній школі є усвідомлення учнями різниці між словозміною і словотворенням, розрізнення морфологічних і неморфологічних способів творення слів, поглиблення знань про зв'язок словотворення з лексикою і морфологією. Учні мають зрозуміти, що в результаті словотворення з'являється слово з новим лексичним значенням, що кожне нове слово оформляється як та чи інша частина мови, що в системі кожної частини мови є свої особливості словотворення. Слід брати до уваги реально існуючі словотвірні зв'язки і властиві слову граматичні форми, а також послідовність словотвірного процесу, у результаті якого в мові з'являється слово.

Отже, рівень засвоєння учнями мовного матеріалу під час вивчення української мови буде вищим, якщо вчитель: 1) враховуватиме психофізіологічні механізми говоріння, що забезпечують реалізацію мовленнєвого акту на знайомому матеріалі з використанням комунікативно спрямованих одиниць висловлювання; 2) добиратиме матеріал, що ґрунтуватиметься на уявленнях учнів про структуру мовленнєвої діяльності; 3) орієнтуватиметься на розвиток розумових здібностей учнів; 4) враховуватиме чинники їхньої пам'яті (оперативної, короткочасної й довготривалої); 5) обмежено використовуватиме все те, що введено тільки на рівні оперативної й короткочасної пам'яті; 6) уникатиме монотонності; 7) враховуватиме зміну діяльності учнів (пізнання, відтворення, застосування).

Перспективи подальших розвідок вимагають з'ясування психофізіологічних механізмів письма в процесі відтворення словотвірних моделей учнями основної школи.

1. Федчик В. А. Теорія мовленнєвої діяльності як основа методики розвитку мовлення : [Електронний ресурс] / Федчик В. А. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/22\\_NIOBG\\_2007/Philologia/20doc.htm](http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Philologia/20doc.htm)

2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Жинкин Н. И. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
3. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Жинкин Н. И. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
4. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х томах / Ушинський К. Д. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. I. – 348 с.

*The article substantiates the effects of psychological-physiological mechanisms inducing speech acts on adoption of the Ukrainian language word-building system by pupils. Attention is focused on mechanisms of speaking as this kind of speech activity is a primary one. With account of the degree of formation of psychological-physiological mechanisms of speaking in pupils of primary and middle school age, the article analyzes the sequence of transition from learning basic facts of word-building to mastering more complicated aspects.*

**Key words:** *speech development, speech activity, speaking, psychological-physiological mechanisms, word-building, pupils.*

УДК 37.013  
ББК 74.66

*dr. Izabela Stelmasiak*

### DZIECKO ULICY JAKO PODMIOT PRACY STREETWORKERA (ASPEKT PERSONALISTYCZNY)

*У статті автор порушила актуальну для сучасності проблему – діти вулиці, які залишилися поза родиною унаслідок різних обставин. Наведено дефінітивно-смысловий аналіз ключових понять у сучасній літературі та обґрунтовано авторський підхід до вирішення завдань соціальним педагогом, оскільки педагог вулиці синтезує у своїй діяльності соціальний та виховний аспекти. Наведено шляхи ефективної взаємодії з такими дітьми і способи їх повернення у розумне коло.*

*Ключові слова: дитина вулиці, педагогічна діяльність, праця соціальна, особистість, персоналізм.*

Rzeczywistość społeczna ponowoczesnego świata ma wiele odsłon, nie wszystkie wpisują się w „czytankowy” obraz radosnej globalnej wioski. Przekonanie, że dzieciństwo jest szczęśliwym etapem ludzkiej egzystencji nie zawsze jest potwierdzone w otoczeniu społecznym. Jednym z najbardziej negatywnych zjawisk świata (zwłaszcza współczesnego) jest „dziecko ulicy”. Istnieje od zawsze, a podejmowane obecnie działania przeciwdziałania zjawisku są różnorodne i podejmowane przez wiele projektów i organizacji. Zjawisko „dzieci ulicy” zostało dostrzeżone w ubiegłym wieku – wtedy „dzieci ulicy” stały się podmiotem pracy socjalnej, wtedy też zaczęto organizować pierwsze programy pomocowe adresowane do tej nowej grupy społecznej. Na całe szczęście wraz ze wzrostem liczby „dzieci ulicy” wzrasta ilość grup pomagających tym dzieciom, mogących korzystać z ich ofert. Od 2011 zjawisko „dziecka ulicy” zostało na tyle dostrzeżone, że w dniu 12 kwietnia każdego roku będzie obchodzony Międzynarodowy Dzień Dzieci Ulicy. Dzień ten został ustanowiony przez CSC – konsorcjum dla „dzieci ulicy”, międzynarodowej sieci służącej realizacji praw „dziecka ulicy” na całym świecie. Przykładami istniejących w Europie organizacji są: Childhope, Czerwony Krzyż, Katolickie Biuro ds. Dzieci; do projektów można zaliczyć: Europejską Sieć Pomocy Dzieciom Ulicy na Świecie (European Network on Street Children Worldwide), Międzynarodowe Stowarzyszenie na rzecz Mobilnej Pracy z Młodzieżą (International Society for Mobil Youth Work), Dzieci Ulicy na Ulicach (Street Children on the Street). W 2000 roku powstała Międzynarodowa Sieć Streetworkerów Społecznych, efektem współpracy jest „Międzynarodowy Przewodnik Metodologiczny po Streetworkingu na Świecie”

Jedną z metod pracy socjalnej jest streetworking (outreach)/ praca uliczna „polegająca na tym, że działania socjalne realizowane są poza miejscem funkcjonowania tradycyjnych instytucji pomocowych. Pracownik uliczny – streetworker – dociera do swoich podopiecznych w miejscach, w których przebywają oni najczęściej” [2, s. 35]. Współczesne zjawisko „dziecka ulicy” jest także obecne w Polsce i nie musi oznaczać wcale dziecka pozbawionego domu rodzinnego, czy rodziny. Oznacza również fakt, iż istnieją dzieci, które wielokrotnie- mając dom rodzinny- nie chcą do niego wracać lub w nim przebywać. Polskie „dzieci ulicy” to, te, które nie mają bliskiego kontaktu i dobrych relacji z rodzicami, wolą wystawać całymi dniami w bramach, na podwórkach, nie chcąc mieć do czynienia z niezrozumiałymi dla nich dorosłymi – rodzicami. Wielokrotnie mając poczucie, że rodzice nie mają ochoty ich zrozumieć, a tym samym zaakceptować. Bardzo często rodzice tych dzieci są tak pochłonięci sobą, wzajemnymi konfliktami, pracą, że nie zauważają, jak ich dzieci oddalają się od nich i coraz mniej czasu spędzają w ich towarzystwie – wolą towarzystwo swoich kolegów, którzy ich rozumieją, tolerują i uszanują.

Synonimami pojęcia „dziecka ulicy” (street children) są zmarginalizowani, chuligani, wyrzutki społeczne, „bezprizorni” (określenie rosyjskie), a także zalicza się do nich szalikowców, skinów. Jednak i tak wszystkie te pojęcia nie obejmują całej populacji dzieci i młodzieży włóczącej się bez celu po ulicach, bramach, parkach, itd., która odnosi się do młodych, bezdomnych emocjonalnie

młodych ludzi nie mających poczucia przynależności do podstawowej wspólnoty, jaką jest rodzina [19, s. 167-168].

Inną szerszą perspektywę przyjęło Międzynarodowe Katolickie Biuro do Spraw Dzieci: „każda dziewczyna lub chłopiec, dla których ulica (w najszerszym znaczeniu tego słowa, łącznie z niezajętymi mieszkaniami, śmietnikami, itd.) stała się jej lub jego zwykłym miejscem popytu i/lub źródłem utrzymania; i które są niedostatecznie chronione, nadzorowane lub kierowane przez odpowiednią osobę dorosłą” [10, s. 79].

W przewodniku metodologicznym opracowanym przez Stowarzyszenie Grupy Pedagogiki i Animacji Społecznej przytoczona jest definicja „dzieci ulicy” zaproponowana przez Radę Europy w Strasburgu uznaje za „dzieci ulicy te mające mniej niż 18 lat i: „które przez krótszy lub dłuższy czas żyją w środowisku ulicznym. Dzieci te żyją, przenosząc się z miejsca na miejsce (...) z dorosłymi – rodzicami i przedstawicielami instytucji powołanych do opieki nad dziećmi i młodzieżą, szkołą, instytucjami pomocy, służbami socjalnymi, dzieci te mają jedynie słaby lub żaden kontakt” [24].

Za „dzieci ulicy” Ewa Kozdrowicz uznaje te, dla których ulica jest sposobem na życie i będących w różnych sytuacjach życiowych temu sprzyjających i należą do nich m.in. dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, dzieci odrzucone przez rodzinę, niespełniające oczekiwań rodziców, dzieci naznaczone i wyeliminowane w środowisku rówieśników i kolegów za szkoły, dzieci zaznające biedy i ubóstwa oraz dzieci lubiące niezależność [11, s. 114].

Z kolei definicja, jaką proponuje Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego brzmi: „dzieckiem ulicy jest się tym bardziej, im więcej funkcji przypisanych rodzinie przejmuje ulica. Podmiotem naszych oddziaływań są dzieci, którym dom rodzinny nie gwarantuje zaspokojenia podstawowych potrzeb” [9, s. 5].

„Dzieckiem ulicy” może być te, które jest odrzucone emocjonalnie przez swoich rodziców, pozbawione możliwości zaspokojenia jego podstawowych potrzeb, zaniedbane wychowawczo, krzywdzone, pochodzące z rodziny dysfunkcyjnej, należącej do jakiejś subkultury, przejawiające zachowania antyspołeczne, nierealizujące obowiązku szkolnego, dla którego namiastką domu stają się miejsca niekontrolowane przez dorosłych, gdzie obowiązują normy ustalone przez grupę, do której przynależy [5, s. 49-50].

Do stawania się „dzieckiem ulicy” przyczynia się także poczucie osamotnienia, które coraz częściej towarzyszy dziecku we współczesnym świecie. Z uwagi, że dziecko „bardzo silnie odczuwa potrzebę opieki, troski, miłości, przynależności, uznania ze strony innych, pragnie stałych kontaktów międzyludzkich, przebywania z kimś” [7, s. 361], dlatego też często zaspokaja tę potrzebę szukając towarzystwa na ulicy.

Jak podaje M. Kozłowski „dzieci ulicy” to również te, które oprócz zapewnienia im podstawowych warunków materialnych, czy emocjonalnych są wychowywane w chłodzie emocjonalnym. Bardzo często rodzice tych dzieci po prostu nie radzą sobie z pełnieniem roli rodzicielskiej, często mają problem w postaci uzależnienia. Dzieci te przeważnie już na „starcie” są zagrożone patologią społeczną – rodzice często sami wywodzą się z różnego rodzaju placówek, tj. domu dziecka, czy ośrodka wychowawczego (choć nie należy z tego czynić reguły). Dzieci niejako dziedziczą pewne nawyki, dziedzictwo kulturowe, czy sposoby zachowania osób dorosłych, z którymi przebywają, a także niedojrzałość emocjonalną [12, s. 13-14].

Zbigniew Gałaś dostrzega, że „dzieci ulicy” wywodzą się z rodzin posiadających wiele współistniejących problemów, które niekorzystnie się łączą ze sobą, utrudniając, czy też uniemożliwiając całej rodzinie bez zewnętrznego wsparcia zaspokajać dzieciom ich podstawowe potrzeby [6, s. 4].

Z powyższego wynika, że występują pewne trudności w zdefiniowaniu pojęcia „dziecka ulicy”. Nie istnieje jednoznaczna, obowiązująca wszystkie podmioty i instytucje pomocowe definicja. Elżbieta Bielecka w swojej publikacji „Dzieci ulicy a sukces w wychowaniu” stanowczo sprzeciwia się określeniu „dziecka ulicy”, gdyż jak sama stwierdza jest przeciwniczką naznaczenia społecznego, czy etykietowania [2, s. 52-53], a za takie można uważać nazywanie dzieci i młodzieży, wychowującej się w niesprzyjających okolicznościach i warunkach – dzieci nie rodzą się „dziećmi ulicy”, tylko się nimi stają.

Za międzynarodową typologię „dzieci ulicy” przyjęto:

8. „street working children – dzieci, które pracują na ulicy, ale utrzymują kontakt z rodziną i zazwyczaj wracają tam na noc;

9. street living children – dzieci, które mieszkają i pracują na ulicy i prawie nie utrzymują kontaktu z rodziną;

10. children at risk – dzieci, których warunki życia dalekie są od postanowień Konwencji o Prawach dziecka” [18].

Polski pedagog uliczny z GPiAS – u, pracujący na terenie dzielnicy Warszawy – Pragi Północ Tomasz Szczepański w sposób najbardziej dokładny scharakteryzował „dzieci ulicy” i podzielił je na przedziały wiekowe, uwzględniając ich społeczną charakterystykę [24]:

a) dzieci w przedziale wiekowym od 3. do 6. roku życia – dopuszczające się drobnych kradzieży, żebrzące, bardzo mocno szukające kontaktu z osobami starszymi od siebie. Dzieci w tym okresie poznają prawa rządzące ulicą, wchodzą w już istniejące grupy rówieśnicze, lub je sami organizują.

b) dzieci w przedziale wiekowym od 7. do 10. roku życia – dopuszczają się większych kradzieży, a także innych czynów karalnych, tj. wymuszenia, przemoc, poza tym często uciekają z domów rodzinnych, podejmują pierwsze próby odurzenia się inhalantami – klejem, rozpuszczalnikami, sięgają po alkohol. Poza tym ta grupa dzieci bywa agresywna fizycznie, jak i werbalnie. Nie realizują w sposób właściwy obowiązku szkolnego – wagarują. Tworzą grupy naśladowujące zorganizowane grupy przestępcze – bandy, paczki, kluby, miejscach, do których nie zaglądają osoby dorosłe – strychy, piwnice, opuszczone budynki, altanki. W miejscach tych funkcjonują według przyjętych przez grupę zasad. Pod wpływem środków odurzających, czy alkoholu w miejscach spotkań tych dzieci dochodzi do inicjacji seksualnych. Pieniądze na używki zdobywają żebrząc pod supermarketami, restauracjami, ale także w sposób zorganizowany kradną najpierw, np. kwiaty z cmentarza, a następnie, je sprzedają.

c) Dzieci oraz młodzież w wieku 11 – 15 lat – popełniają czyny karalne, tj. kradzieże, pobicia, bójkę, wymuszenia rozbójnicze, rozboje, nadużywają alkohol, narkotyzują się, biorą udział w zorganizowanych grupach przestępczych, gangach. Ta grupa dzieci i młodzieży charakteryzuje się szczególnym zainteresowaniem w poszukiwaniu własnego terenu do podejmowania działań – jest to teren szerszy, wykraczający poza klub, czy piwnicę. Na tym szerszym obszarze spędzają tworząc grupy subkulturowe, jak np. hiphopowcy – słuchają własnej muzyki, narkotyzują się przy tym. Inną grupą są także dzieciaki oferujące „pilnowanie” aut, za określone pieniądze, ze zrozumiałą groźbą zniszczenia samochodu za nieuiszczenie opłaty. Liczną grupą dzieci i młodzieży jest ta spędzająca czas na terenie i wokół galerii, czy centrów handlowych i hipermarketów. Zarabiają tam pieniądze odprowadzając wózki sklepowe, lub podkradając z nich drobne monety, ogrzewają się, gdy jest niska temperatura na zewnątrz, korzystając z gier komputerowych, korzystają z posiłków i napoi oferowanych w ramach promocji, a także bardzo często po prostu wyjadają jedzenie na terenie sklepu, korzystają z kafejek internetowych. Kolejną grupą dotyczącą tak samo dziewczyn, jak i chłopców, jest ta, która się prostytuuje. Często uprawiają seks ze swoim „sponsorem” za wyraźnym przyzwoleniem, czy też żądaniem rodziców. Inna grupa młodych ludzi dopuszcza się tego procederu, na dworcach, czy samochodach, klubach, bojąc się napiętnowania i odrzucenia przez środowisko.

d) Młodzież w wieku 16 – 18 lat – żyjąca w zorganizowanych grupach przestępczych, gangach, gdzie normą jest nadużywanie alkoholu i narkotyków. Czas wolny spędzają na podwórkach lub w pobliżu swoich domów. Znaczna część z nich posiada nadzór kuratora sądowego. Młodzież w tym wieku odczuwa silną potrzebę zdobywania większych pieniędzy – sposobem na jej zdobycie staje się kradzież samochodów na zlecenie, a także „dilowanie” narkotyków – ich dystrybucja. Ten drugi sposób wydaje się być znacznie łatwiejszy, gdyż narkotyki rozprowadzane są wśród kolegów ze szkoły, podwórka. Młodzież pod wpływem używek dopuszcza się przemocy seksualnej, a także eksperymentuje z zachowaniami homoseksualnymi.

Wiesław Kołak charakteryzując „dzieci ulicy” wymienia tylko poszczególne kategorie i należą do nich [9, s.4-5]:

a) Dzieci uciekające z domów rodzinnych – w większości uciekające z domu tylko na pewien okres

b) Dzieci i młodzież uciekająca z placówek opieki całkowitej oraz dzieci i młodzież skierowana do tych placówek, ale nieprzebywająca w nich z powodu braku w nich miejsca

c) Dzieci pracujące na ulicy – dzieci, które pracują na ulicy zdobywają środki na utrzymanie rodziny

- d) Młodzi ludzie obojga płci dopuszczający się prostytucji
- e) Grupy przestępcze – nieletni przestępcy pracujący dla dorosłych gangów, a także w ramach gangów rodzinnych
- f) Blokery – młodzi ludzie mieszkający w blokowiskach, niezamożni, niemający zapału, ani chęci, aby cokolwiek osiągnąć. Chcą zaistnieć prześcigając się w picu piwa, w ilości pobyków na „wytrzeźwiały”

g) Dzieci niczyje – pochodzące z rodzin będących w sytuacjach kryzysowych, zaniedbane, pozostawione same sobie, krzywdzone fizycznie, psychicznie, wykorzystywane seksualnie

Zapoznając się z powyższymi typologiami, bardzo często pojawia się w nich kategoria dzieci, które pracując, bądź żyjąc na ulicy, jest w jakiś sposób bezdomna. Jednak nie można zapomnieć o tym, że polski system opieki zapewnia dzieciom pozbawionych środków do życia, będących w najtrudniejszej sytuacji życiowej, opiekę, z której mogą korzystać[8]. Jednak nie do końca słowa te zawsze mają odzwierciedlenie w rzeczywistości, gdyż przecież pomoc finansowa jest wypłacana do rąk często uzależnionych rodziców, którzy przeznaczają pieniądze nie na żywność, a na alkohol. Taką pewną formą pomocy dla tych dzieci są obiady w szkole, ale także nie jest skuteczna w sytuacji, gdyż dziecko do niej nie uczęszcza.

Inny podział „dzieci ulicy”, uwzględniający stopnie społeczne ich wyobcowania przedstawili Mariana i Jens BrÖrkÖe [3]:

a) Dzieci mieszkające w domu, ale większość czasu przebywające poza domem – od rana do późnego wieczora, czy też nocy. W zasadzie dzieciaki wracają do domu, by się tylko przespąć. Często celowo mijają się z rodzicami, by unikać serii niepotrzebnych pytań – są w domu, gdy nie ma rodziców, a wychodzą, gdy są w domu rodzice. Ta grupa wagaruje, nie angażuje się w żaden sposób w realizowanie obowiązków szkolnych. Spędzają czas głównie w kafejkach, dworcach, sklepach video.

b) Dzieci uciekające z domu lub z niego wyrzucone.

c) Dzieci przebywające poza domem długi okres czasu u niechcące wrócić do rodziny – często są to młodzi ludzie uzależnieni od alkoholu, narkotyków, dopuszczające się przestępstw, prostytucji.

Inną, widoczną we współczesnych czasach kategorią „dzieci ulicy” są te z „kluczem na szyi”. Dzieci te po przyjściu ze szkoły pod nieobecność rodziców (do momentu, gdy wrócą z pracy) same sprawują nad sobą opiekę. Niesie to ze sobą niebezpieczeństwo stania się przez dziecko ofiarą wypadku drogowego, sprawcą, czy też ofiarą pożaru, ofiarą wykorzystywania seksualnego, czy też innych czynów karalnych, do których one same mogą się dopuścić. Wg przeprowadzonych badań dzieci należące do tej grupy odczuwają większą pustkę, samotność, wyższy poziom lęku [13, s. 18].

W ostatnich latach pojawiła się dość nowa kategoria „dzieci ulicy” - dzieci „przeszkadzających” rodzicom w robieniu kariery. Dla rodziców tych dzieci żądza zdobycia ogromnych pieniędzy jest silniejsza niż utrzymanie z nimi więzi emocjonalnych – przeważnie tacy rodzice błędnie uważają, że zaspokajając potrzeby materialne dzieci, zaspokajają też inne. „Dziećmi ulicy” stały się również najmłodszy mieszkańcy popegeerowskich wsi [16], jednak o ich losie w literaturze nie ma praktycznie żadnych informacji.

Opisując „dzieci ulicy” nie można zapomnieć o eurosierotach, które ze względu na wyjazd jednego lub obojga rodziców do pracy za granicą, zostają w kraju pozostawione praktycznie samemu sobie. Dzieci te mają poczucie osamotnienia i ogromnej pustki emocjonalnej, co wpływa przeważnie negatywnie na ich późniejszą postawę. Bardzo często w krótkim okresie po wyjeździe rodzica, bądź rodziców, dziecko zaczyna mieć problemy szkolne. Skalę zjawiska pokazują badania z 2008 r., które dowodzą, że co czwarty uczeń jest eurosierotą [22].

Jak widać wyobrazenie „dzieci ulicy” może być bardzo urozmaicone. Podsumowując należy stwierdzić, że dzieci ulicy łączy zawsze to samo – są zaniedbane emocjonalnie, a często nawet wręcz bezdomne emocjonalnie. Bardzo często z bliskimi nic- poza nazwiskiem- ich nie łączy. Między „dziećmi ulicy”, a ich rodzicami jest emocjonalna przepaść, która oddziela ich czasami bezpowrotnie od osób, które z założenia powinny być mu najbliższe. Wynikiem tego oddalania się emocjonalnego od rodziny jest zbliżanie się ku „ulicy”, bo podstawową potrzebą człowieka jest potrzeba uznania, a często tam – na ulicy- dziecko ją zaspokoi. Cz. Cekiera zauważa, że współcześnie młodzi ludzie stoją wobec pustki egzystencjonalnej – spowodowane jest to osłabieniem rodziny przez słabe więzi między rodzicami, luźne i powierzchowne kontakty rodziców z dziećmi, konflikty, mogące prowadzić do

poważnych zagrożeń, tj. alkoholizm, narkotyki, zdrady, czy tendencje samobójcze [4, s. 39]. Do wiodących problemów rodzinnych, które przyczyniają się do oddalania dziecka zaliczamy niewłaściwe relacje w rodzinie, ubóstwo, uzależnienia rodziców, nieudolność wychowawczą w odniesieniu do sprawowania opieki i kontroli czasu wolnego.

Wyżej zasygnalizowane zjawiska społeczne zostały zauważone w Polsce po 1898 r. Transformacja ustrojowa miała i ma negatywne skutki w rodzinach które nie poradziły sobie z przemianami sfery gospodarczej, społecznej. Część osób dorosłych zareagowała frustracją, sięganiem po alkohol, co negatywnie odbiło się na prawidłowym funkcjonowaniu rodziny – wychowaniu i socjalizacji dzieci. W celu przeciwdziałania w/w zjawiskom powołano w ostatniej dekadzie lat lat 80 Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, który udzielał tej grupie dzieci profesjonalnej pomocy. Skala zjawiska i koszty społeczne powoli zaczęły być dostrzegane przez władze rządowe i samorządowe. KKWR prowadzi wychowawcze – placówki dziennego pobytu, które oprócz posiłku zapewniają opiekę, pomoc w nauce i rozwiązaniu napotkanych trudności życiowych, zajęcia, podczas których dzieci mogą rozwijać swoje zainteresowania. Ponadto Komitet realizuje program „Wychowawca podwórkowy”, którego naczelnym celem jest nawiązanie kontaktu z uczestnikami nieformalnych grup rówieśniczych na podwórku, osiedlu, itd., po to by pokazać alternatywę dla spędzania wolnego czasu w sposób twórczy, ale i właściwy. Wychowawca taki jest łącznikiem pomiędzy dwoma światami. Kolejnym programem realizowanym w ramach KKWR jest „Przyjaciół Dziecka Ulicy” [13, s. 67-71]. „Od 1997 roku KKWR organizuje coroczne Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy. Inicjatywa ta ma przede wszystkim na celu zwrócenie uwagi opinii publicznej, instytucji i osób odpowiedzialnych za sprawy dzieci na sytuację dzieci gorszych szans. Spotkania, które odbyły się w ramach Forum, stwarzają również możliwość wymiany doświadczeń, spojrzenia na problemy dzieci ulicy” [8, s.9].

Do pozostałych organizacji pozarządowych działających na rzecz pomocy „dzieciom ulicy” na terenie Polski należą [13, s. 67-74]:

a) Powiślańska Fundacja Społeczna – opiera się na działalności ognisk wychowawczych funkcjonujących w Warszawie. Przy ogniskach działa Hotelik Kryzysowy, z którego mogą korzystać dzieci będące w trudnej, wręcz kryzysowej sytuacji rodzinnej. Ogniska Fundacji prowadzą zajęcia dla dzieci i młodzieży w wieku 7 – 17 lat, współpracujący ze szkołami, kuratorami sądowymi i innymi instytucjami – to przez te podmioty dzieci głównie są tam kierowane. Praca w ogniskach polega głównie na uświadomieniu dzieciom, że nie są zmuszane do powielania scenariusza życiowego swoich rodziców, pokazywane są alternatywne drogi, którymi dalej mogą kroczyć. Pedagodzy Fundacji są w stałym kontakcie z rodzicami dzieci, bardzo często pomagają rozwiązywać problemy rodzinne, sukcesywnie przyczyniają się do zmniejszania się ilości problemów posiadanych przez rodziców, a tym samym do większego zainteresowania problemami dzieci.

b) Stowarzyszenie Grup Pedagogiki i Animacji Społecznej Warszawa – Praga Północ – rozpoczęła swoją działalność w 1997 r. Praca pedagogów ulicznych ma charakter bezpośrednich kontaktów, w miejscach przebywania dzieci i młodzieży – klatkach, podwórkach, w bramach. Poza tym pedagodzy kontaktują się z rodzicami tych dzieci, pomagają w trudnych sytuacjach życiowych. GPAS zakłada realizację i tworzenie dziecięcych projektów, które sprzyjają kierowaniu u dzieci i młodzieży postaw prospołecznych, biorąc pod uwagę ich pasję i potrzeby. Pedagodzy GPAS widzą potrzebę posiadania świetlicy, która jest ciągiem dalszym pracy rozpoczętej z „dziećmi ulicy”.

c) Katolicki Ośrodek Wychowawczy dla Dzieci i Młodzieży Dom Aniołów Stróżów w Katowicach – utworzony został w 1995 r., kieruje swą pomoc do młodych ludzi zagrożonych patologią, przestępczością, pochodzącą często z ubogich, rozbitych rodzin, przesiadującą większość czasu w pobliżu lub na terenie dworca PKP

– zagrożonych marginalizacją. Na początku działalności Ośrodka pedagodzy spotkali się z dziećmi i młodzieżą na ulicach, podwórkach, w mieszkaniach streetworkerów. Jednak później zrodziła się potrzeba utworzenia miejsca, w których młodzi ludzie mogliby znaleźć potrzebne im schronienie i pomoc, i tak powstał Dom Aniołów Stróżów w pobliżu dworca PKP w Katowicach. Celem tego ośrodka jest także pomoc młodym ludziom uzależnionym od alkoholu, czy narkotyków,

a także tym, którzy są nim zagrożeni.

d) Salezjański Ruch Troski o Młodzieży – Saltrom – kierowany do dzieci zagrożonych uzależnieniem, spędzających większość czasu na ulicy, zaniedbanych wychowawczo. W ramach tego

ruchu funkcjonują: telefon zaufania, zajęcia terapii indywidualnej i grupowej, poradnie oraz konsultacje dla wychowawców.

e) Centrum Młodzieży „U Siemachy” – działa na terenie Krakowa. Projekt polega na zagospodarowaniu czasu wolnego dzieciom i wspieraniu rodzin będących w sytuacjach kryzysowych.

f) Fundacja dla Polski – od 1900 do 1997 r. działa, jako przedstawicielstwo francuskiej fundacji, jednak od 1997 r. jest odrębną organizacją, obejmującą poza Polską również dziewięć europejskich krajów: Rumunię, Łotwę, Macedonię, Litwę, Estonię, Słowację, Czechy, Bułgarię. Zamysłem fundacji jest poprawienie sytuacji życiowej „dzieci ulicy”, wypracowanie modelu pracy środowiskowej pozainstytucjonalnej, zrzeszenie organizacji współpracujących ze sobą przy realizacji pomocy i wsparcia dla dzieci, kontrolowanie skali zjawiska, ukazanie opinii publicznej oraz władzom istnienia tego zjawiska oraz uświadomienie przyczyn jego zaistnienia oraz wskazanie możliwości jemu przeciwdziałania.

g) Stowarzyszenie na rzecz Prewencji HIV i Innych Chorób Przenoszonych Droga Płciową TADA – rozpoczęło swoją działalność w 1996r. w Szczecinie, w późniejszych latach przenosząc się także na teren innych miast, m.in. Poznań, Zieloną Górę, Gdańsk.

Na terenie Polski ponadto funkcjonuje również sieć zrzeszająca streetworkerów z terenu całego kraju, tzw. OSOS, czyli Ogólnopolska Sieć Organizacji Streetworkerskich. OSOS „służy, jako platforma wsparcia merytorycznego, kooperacji, wymiany doświadczeń i realizacji wspólnych przedsięwzięć. Zadaniem OSOS jest, więc odpowiadanie na potrzeby streetworkerów, tworzenie im pola do komunikacji i integracji, organizowanie warsztatów i szkoleń przydatnych w ich pracy, podnoszących ich kompetencje i umiejętności oraz stworzenie praktycznej bazy informacji dotyczącej pracy ulicznej” [23]. OSOS współpracuje wraz z międzynarodową platformą Dynamo International.

Z powyższego wynika, że działalność pomocowa kierowana do „dzieci ulicy” ciągle się rozwija – od około 20. lat na terenie Polski powstają coraz to nowe organizacje zajmujące się pomocą „dzieciom ulicy”. Można mieć nadzieję, że zjawisko to będzie nadal się rozwijać, tak, aby w przyszłości żadne „dziecko ulicy” nie było pozostawione bez opieki państwa. Wśród różnorodnych metod i form pracy socjalnej wyróżnia się streetworking jako „profesjonalny sposób łączenia pracy socjalnej i pedagogiki społecznej. Miejsca pracy z grupą docelową to dworce, tunele, metra, kanały itp. Mobilna praca z młodzieżą, której zasadniczym celem jest powrót z życia na ulicy.” [13, s. 99]

Agnieszka Walendzik w swojej pracy „Streetwork jako forma pracy socjalnej” [13, s. 41-42] wyróżniła główne grupy odbiorców streetworkingu i należą do nich:

a) Osoby mające ryzykowne zachowania seksualne – to osoby obojga płci, które się prostytuują.

b) Osoby przyjmujące narkotyki – osoby uzależnione przyjmujące narkotyki drogą dożylną, a także te zażywające narkotyki okazjonalnie.

c) Dzieci ulicy – dzieci, które przez niewłaściwe wywiązywanie się przez rodziców z obowiązków wychowawczych, dużo czasu spędzają poza domem rodzinnym. Są to dzieci, które w domu nie mają zapewnionego wsparcia emocjonalnego, poczucia bezpieczeństwa. Dzieci te mimo, że bardzo często mają dom i oboje rodziców, to pozostawione są same sobie – nikt ich nie wychowuje poza ulicą, to ulica w ich przypadku przejmuje rolę rodziców i spełnia podstawowe funkcje, tj. opiekuńcze, czy wychowawcze. „Dzieci ulicy”, bez pozytywnych wzorców są wystawione na zagrożenia, które cichają na nie na ulicy – alkohol, narkotyki, konflikty z prawem, prostytutkę. Programy streetworkerskie przez organizowanie czasu wolnego „dzieciom ulicy” mają za zadanie ograniczenie ilości dzieci, które będą przebywały na ulicy, a tym samym będą narażały się na powyższe zagrożenia.

d) Osoby bezdomne.

Naczelną zasadą streetworkingu jest założenie, że osoby przebywające na ulicy są integralną jego częścią, dlatego też tak samo jak pozostali obywatele społeczeństwa powinni być objęci opieką zdrowotną, wsparciem psychicznym oraz pomocą socjalno – bytową. Ponadto ten rodzaj pracy charakteryzuje się edukacją twarzą w twarz, w sposób spersonalizowany odpowiada na potrzeby potencjalnego klienta. Programy streetworkerskie odpowiadają na indywidualne problemy, są adresowane do poszczególnych grup odbiorców, z tym, że jedna osoba może być klientem nie tylko jednego programu, a kilku, jeżeli uwidacznia się taka potrzeba [21].

W streetworkingu ważne jest podejście „extra muros”, które w dosłownym tłumaczeniu oznacza „poza murami” – zadaniem streetworkera jest nawiązanie kontaktu z osobami przebywającymi na ulicy, jego podtrzymywanie, a następnie rozwijanie. Praca ta wiąże się z wyjściem pracownika socjalnego poza mury szablonej pomocy kierowanej do tego typu osób, udzielanej w instytucjach. Streetworkerzy, dlatego mają być w sposób jak najprostszy i najbardziej dostępny dla osób żyjących na ulicy – poddanych różnym formom wykluczenia społecznego. Streetworking opiera się na etyce, której bazą jest szacunek i tolerancja wobec ludzi, którzy są najbardziej marginalizowani w społeczeństwie; daje nadzieję na lepsze jutro – jest to pierwsze i zarazem ostatnie ogniwo edukacji i pomocy społecznej, jest ratunkiem, gdy wszystko inne zawodzi. Streetworking przedkłada nad wszystko inne, podejście zakładające bliskość – relacja pozwalająca zbudować zaufanie i potrafiąca przerwać milczenie jednostki, a także dająca tej osobie wsparcie, której jej tak bardzo brakuje. Metoda streetworkingu przez towarzyszenie osobie, której streetworker stara się pomóc, pomaga rozwinąć tej jednostce szacunek do samego siebie, zbudować własne umiejętności, a także skłonić do udziału we właściwy sposób w życiu społecznym.

Wg Międzynarodowej Sieci Streetworkerów Społecznych w streetworkingu „pierwszeństwo ma ogólna działalność prewencyjna, bezpośrednia i nieformalna edukacja, zmniejszanie ryzyka i naprawianie sytuacji w trosce o dobro społeczne. Dobro to nie jest równoznaczne z brakiem problemów, czy konfliktów, wręcz przeciwnie – oznacza przemyślenie ich i umiejętność poradzenia sobie z nimi” [15, s. 18].

Fundamentem streetworkingu jest podmiotowy stosunek do człowieka. Poza spojrzeniem na jego opresyjną sytuację istotne znaczenie dla streetworkera ma perspektywa wartości Osoby wymagającej pomocy.

„Ofertą”, która spełnia powyższe oczekiwania jest personalizizm, który można rozpatrywać jako jeden z kierunków współczesnej filozofii, radykalny nurt w naukach o wychowaniu, ale i rodzaj intuicji / postawy przeciętnego człowieka uznającego autonomię, godność każdego człowieka. We współczesnych nurtach i prądach pedagogicznych znaleźć można wiele egzemplifikacji personalizizmu np. C. Rogers, T. Gordon, M. Łopatkowa, ks. J. Tarnowski, ks. J. Tischner, Jan Paweł II.

Sądzę, że na gruncie nauk o wychowaniu relatywnie mało znany jest system personalizizmu uniwersalistycznego, którego Autorem jest ks. prof. Czesław Stanisław Bartnik. Podstawą rozważań było i jest przekonanie, że „*fenomen osoby bierze się za punkt wyjścia systemu, za klucz interpretacji wszelkiej rzeczywistości oraz podstawę dla prakseologii i przekształcania świata. W myśl personalizizmu antropologicznego- natura ludzka, jej poznanie stanowi przyczynek do wypracowania nauki o człowieku. Personalizm uniwersalny rozpatruje osobę jako zjawisko somatycznie – duchowy punkt wyjścia i doświadczenia*” [1, s. 18, 51] Ludzkie istnienie można rozpatrywać w obszarze somatycznym i tu wszyscy jesteśmy realni, docześni, empiryczni, zmysłowi, powodowani fizjologią oraz w obszarze duchowym, gdzie jesteśmy zdolni do transcendencji, abstrakcji, dążymy do Boga / Absolutu, rzeczy nadprzyrodzonych.

Na bogactwo wewnętrznego świata osoby składają się sfery prozopociczne. Do najważniejszych Cz. Bartnik zalicza:

1. Świat umysłowy na który składa się świat poznawczy, twórczość, refleksja, intelekt, wiedza, rozsądek i in.

2. Świat dążeniowy, konstytuujący osobę i wyposażający ją w świat woli (bulematyczny), dążeniowy (telematyczny), świat dobra (agatyczny). Powyższe składowe cechuje wolność wyboru i decyzji, determinacja, twórczość, ale i Boskie dobro.

3. Sfera agapetyczna (agape – miłość) w każdym wymiarze – zmysły, uczucia, rodzina, erotyka, przyjaciele. Miłość rozumiana jest jako zaangażowane „upodmiotowienie się i dopełnienie w drugiej osobie / osobach, a wtórnie w rzeczach.

4. Sfera piękna (kalonika) odnosi się do skupienia osoby, dopełnianiu i doskonaleniu rzeczywistości- jej struktury egzystencji i twórczości.

5. Sfera czynu (agere) i dzieła (operai) – to aktywna autokreacja osoby.

6. Wolność przynależy do wnętrza osoby; jest możliwością własnego rozwoju indywidualnego i społecznego. Równocześnie należy ją rozumieć i uznać jako sprawczą interpretację własnego losu.

7. Sfera istnieniowa jest podstawowym wymiarem osoby, osób. Posiada indywidualną dynamikę, relację z Bogiem [1, s. 61-63].

Wobec powyższego osoba to Ktoś (samo)istniejący - jak pisze Autor - „subsystujący” [1, s. 18].

Pedagog, Roman Schultz na podstawie wielu autorów i źródeł sformułował konstytutywne cechy Osoby ludzkiej :

1. Autonomia i jej poczucie,
2. Świadomość, samowiedza – człowiek „wie kim jest”, „poznanie człowieka jest jego samopoznaniem”,
3. Podmiotowość; osoba jest „bytem wewnątrzsterownym” jako przeciwieństwo osoby „urzeczowionej” funkcjonującej pod dyktando dyrektyw innych,
4. Autentyczność, Osoba „nie udaje kogoś”, jest sobą,
5. Zaangażowanie - życie „ku innym”,
6. Autodeterminacja, samokonstytutywność- „być osobowy nie jest tym kim jest, a tym kim siebie określi i stworzy”,
7. Zdolność do samorozwoju [17, s. 248-249].

Z powyższego zestawienia wynika, iż człowiek staje się Osobą i dopiero wówczas jego egzystencja jest najlepszym sposobem jego istnienia i trwania. „Dziecko ulicy” z racji wieku, doświadczeń nie ma szans na proporcjonalne uosabianie powyższych cech. We wszystkich powyższych aspektach jest nastawione na przetrwanie, zatem w/w cechy będą kształtowały się jednostronnie, z nastawieniem na przetrwanie. Z powyższego także wynikają możliwości jakimi aspektami funkcjonowania człowieka może zająć się streetworker, aby postrzegać podopiecznego w całej pełni jego człowieczeństwa, mimo sytuacji w której się znalazł.

Personalizm nie ogranicza się wyłącznie do osoby, a uznaje fakt, iż jest ona w relacji z otoczeniem (inne osoby, przedmioty). Ważną - dla wychowania – refleksją jest to, że należy odróżnić osobę jednostkową od osoby społecznej; istotną jest ich wzajemna zależność. Osoba społeczna to postać osoby indywidualnej, która pozostaje / jest relacją do innych osób. Oznacza to, że jesteśmy zależni od innych, równocześnie sami warunkujemy zależności innych. Skutkiem jest wspólna egzystencja, dokonania, twórczość, zachowania, funkcje zbiorowe. W zasygnalizowanym aspekcie rodzina jest konkretną społecznością, tj. współbytowaniem na bazie natury i wspólnej osobowości [1, s. 60].

Obok społeczności, ważną rolę osobotwórczą ma kultura; tu (w personalizmie) kształtuje i nadaje kierunek sferze somatycznej Osoby. Polega to na personalizacji i socjalizacji. Kultura to też metoda radzenia sobie z „ambivalencją tematyczną” ludzkiej egzystencji. Aspekt ontologiczny odnosi się do bytu osoby, na początku bezrefleksyjnego, a z czasem zaangażowania własnego intelektu, uczuć, woli, pracy, twórczości, obok świadomego odniesienia i komparatystyki świata własnego z zewnętrznym. Rozważania osoby w powyższej perspektywie powoduje, że jest ona także modelem poznawczym i metodą konstruowania wiedzy.

Należy podkreślić za Autorem systemu personalistycznego, że personalizmu nie należy utożsamiać z indywidualizmem. „Osoba może być tłumaczona tylko przez jej relacje do innych, przez inne osoby i przez odniesienie do społeczności osób” [1, s.38] Pełnia życia osobowego doświadczana jest w otoczeniu społecznym. Tu – rodzina to najlepsze środowisko z ogromnym potencjałem w zakresie dopełniania osoby indywidualnej i społecznej. Zatem zbiorowość rodziny / klasy szkolnej to wielkości fizyczne i osobowe. W przypadku dzieci ulicy zwłaszcza środowisko rodzinne jest dysfunkcyjne, nie spełnia powinności

Powyższe argumenty przekonują, że personalizm uniwersalistyczny jest wartościowym kierunkiem myślenia o współczesnym człowieku / Osobie. Jak wyżej sygnalizowałam podstawą relacji interpersonalnej jest traktowanie Osoby wychowanka jako równoprawnego interlokutora. Dla streetworkera - personalisty warunkiem „spotkania się” z Osobą rozmówcy jest rodzaj postawy, stanu z pogranicza zdziwienia, otwartości, zaciekawienia, chęci- wypadkowej postaw, emocji, wiedzy determinującej poznanie Innego/ drugiej Osoby. Słowem- trudny do sprecyzowania rodzaj transcendentnego poczucia, postrzegania...

Według Stanisława Cz. Michałowskiego „zdziwienie jest stanem umysłu, w którym przekraczamy zapamiętane poznanie, ponieważ ludzkie życie jest miejscem spotkania umysłu i tajemnicy, rozumu i transcendencji” [14, s. 138]. Efektem zarysowanej interakcji jest umożliwienie Osobie samorealizacji, dzielności w życiu. Pedagogia personalistyczna polega na respektowaniu Osób, niezależnie od odmienności, a dorosła Osoba w takich relacjach utożsamia i reprezentuje

empatia, serdeczność i szacunek realizm w „odczytywaniu” wychowanka. Należy zaznaczyć, że chodzi o autentyczną postawę wobec rozmówcy, nie obliczoną na „tanią popularność”, ale zaufanie, bliskość i dążenie do doskonalenia wiedzy (o sobie i świecie), kształtowanie „dzielności życiowej” wraz z postawami.

Dzięki spójności oddziaływań wychowawczych i socjalnych podejmowanych przez pedagoga podwórkowego odnoszących się do sfery fizycznej, duchowej i bytowej efektem będzie harmonijny rozwój i harmonia z otoczeniem (rodzina, klasa szkolna...). Ponadto skutkiem takiego wychowania są: otwartość, cierpliwość, wytrwałość w dążeniu do zamierzonych celów, wiara we własne możliwości Ucznia, gotowość / elastyczność wobec zmian.

Klimat pedagogii personalistycznej posiada również inne walory: aksjologiczny (wartości w wychowaniu), ontologiczny (wszystkie odsłony egzystencji Osoby), psychologiczny (spectrum uczuć ludzkich), oraz poznawczy (poznanie prawdy o Osobie). Przede wszystkim jak sądzę- jest to pedagogia agatologiczna – pedagogia dobra, co dla przedstawianego problemu jest wartością najwyższą. Bezsporne są wartości, które system ks. prof. Bartnika wnosi do nauk o wychowaniu/ społecznych tj. optymizm, spokój, twórczą nadzieję oraz realizm spojrzenia w oswojaniu „pytania ludzkiego i osiągnięcia sensu” (za Cz. S. Bartnikiem). Już na tej podstawie łatwo znaleźć podstawę prakseologii społecznej, użytecznej w pracy socjalnej. Postawione zadanie nie jest łatwe, ale nie jest niemożliwe; wymaga osobistych refleksji, konfrontacji ze sobą i światem, aby dokonać wyborów, odsłon, projekcji. Przede wszystkim jednak- streetworkerowi - daje sposobność konfrontacji z pytaniem: jak / czy można pomóc człowiekowi, skoro nie wiem kim jest osoba?

Przedstawiony wyżej zarys pedagogii Osoby – pełni człowieka, wszechstronnego rozwoju z pewnością skłania do refleksji, wymaga zaangażowania, zmiany optyki na sprawy dziecka- człowieka – osoby. Dla streetworkerów jest humanistycznym dopełnieniem ich perspektywy na człowieka/ dziecko ulicy. Niewątpliwie przyjęta przeze mnie perspektywa tytułowego zagadnienia może wydać się – zwłaszcza pragmatykom- niepotrzebnym „humanistycznym balastem” pozbawionym sprawczości. W tym sensie moim oponentom przyznaję rację, ale poza w moim przekonaniu na osobliwość pracy pedagoga ulicy składa się nie tylko pragmatyzm, ale i personalistyczna perspektywa na spotkane „dziecko ulicy”- dziecko będące w dramacie bycia z innymi, które mimo opresyjności swojej sytuacji jest Osobą – wartością najwyższą. Jestem przekonana, że poza satysfakcją z nadrzędną wartością przedstawionej pedagogii na miarę XXI wieku jest ochrona dziecka. Zwłaszcza we współczesnym, niespokojnym świecie, nie dającym pewnych i skutecznych narzędzi do ochrony i obrony dziecka.

1. Bartnik Cz. S., Szkice do personalizmu, Lublin 2006
2. Bielecka E., Dzieci ulicy a sukces w wychowaniu [w:] Mendel M. /red/, Człowiek, Szkoła, Wspólnota w kręgu edukacji społecznej, Toruń 2000
3. BrörkÖe M. i J., Dzieci ulicy [w:] „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1994, nr 3
4. Cekiera Cz., Zagrożenia dzieci i młodzieży w środowisku wychowawczym [w:] Kawula S., Machel H. /red/, Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym, Toruń 2003
5. Fidelus A., Ulica – jedyną alternatywą dla młodzieży? [w:] „Nowa Szkoła” 2006, nr 6
6. Gałaś M., Pomoc dzieciom ulicy w aspekcie historycznym [w:] „Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 1
7. Izdebska J., Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej – przejawy, przyczyny, wsparcie [w:] Jundziłł E. Pawłowska R./red/, Pedagogika opiekuńcza: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość, Gdańsk 2008
8. Kołak W., Dzieci ulicy w Polsce i na świecie [w:] „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2003, nr 1
9. Kołak W., Prawa dzieci ulicy w działalności KKWR [w:] „Opieka, Wychowanie, Terapia”, dodatek Nasz Animator, Warszawa 2002, nr 1
10. Kowalak T., Marginalność i marginalizacja społeczna, Warszawa 1998
11. Kozdrowicz E., Wyjść naprzeciw – pedagog ulicy w perspektywie pedagogiki społecznej [w:] Bielecka E. /red/, Streetworking: teoria i praktyka, Warszawa 2005
12. Kozłowski M., Dzieci ulicy [w:] „Remedium”, Warszawa 2000, nr 9
13. Kurzeja A., Dzieci ulicy: profilaktyka zagrożeń, Kraków 2008,
14. Michałowski S. Cz., Wizja integralna człowieka jako osoby w pedagogii personalistycznej [w:] Romanowska - Łakomy H., Kędzierska H. /red/, Człowiek integralny. Holistyczna wizja człowieczeństwa, Warszawa 2009
15. Międzynarodowy przewodnik metodologiczny po streetworkingu na świecie: dokument przygotowany przez Międzynarodową Sieć Streetworkerów Społecznych, Bruksela 2008,



16. Salański W., Dzieci ulicy – te od „gorszego Boga” [w:] „Problem Alkoholizmu” 2001, nr 1  
 17. Schultz R., Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu, t.I, Toruń 2003  
 18. Staszewska A., Ulica nie jest dla dzieci [w:] „Niebieska linia” 2003, nr 1  
 19. Szmyd K., Dzieci ulicy – spojrzenie historyczne i problematyka współczesna, [w:] Kozaczuk F. /red/, Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych, Rzeszów 2008  
 20. Walendzik A., Streetwork jako forma pracy socjalnej, [w:] Bielecka E. /red/, Streetworking: teoria i praktyka, Warszawa 2005  
 21. [http://www.ab.org.pl/e-przewodnik/fr\\_index.html](http://www.ab.org.pl/e-przewodnik/fr_index.html)  
 22. <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/131937,co-czwarty-polski-uczen-jest-eurosierota.html>  
 23. <http://www.osos.org.pl/>  
 24. [www.gpas-lodz.pl/download/dziecko\\_na\\_ulicy.pdf](http://www.gpas-lodz.pl/download/dziecko_na_ulicy.pdf)

*The article raises relevant to the present day problem of street children who remain outside the family due to various circumstances. The author shows definitively - semantic analysis of the key concepts in contemporary literature; and presents personal approach to solving such problems by social workers, since street educators synthesize in their activities social and educational aspects. The ways of effective interactions with such children and recommendations of returning them to a reasonable range are offered in the paper.*

**Key words:** street children, educational activity, social work, personality, personalism.

УДК 37.018.018.46;371.315;371.315.6

ББК74.584(2)738.8

Ольга Барабаш

#### АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ” У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

*У статті здійснено теоретичний аналіз розуміння поняття “професійна компетентність” та її структурних компонентів, можливостей трансформації професійної компетентності за умов післядипломної освіти.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, професійна компетентність, структурні компоненти компетентності.

**Постановка проблеми та її актуальність.** Компетентнісний підхід, який активно розробляється в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, розглядають як такий, що дозволяє подолати розрив між освітньою практикою та новими вимогами до результатів освіти в умовах інформаційного суспільства. Оскільки він з'явився на противагу знанневому, то розробка теоретичного та практичного аспектів означеного підходу безпосередньо впливає на суттєве оновлення змісту, шляхів та методів підготовки педагогів за умов післядипломної освіти. Поширення ідей компетентнісного підходу позначається на зміні мети професійної діяльності педагога. Дедалі відчутним стає вплив соціальних змін на ролі й функції сучасного вчителя, що зумовлює переосмислення понять, що фіксують якість професійної діяльності. Одне з таких понять, яке широко досліджується психологами та педагогами, є “професійна компетентність” [9]. Загалом професійну компетентність розглядають як результат, характеристику того, що здатний робити фахівець в умовах навчально-виховного процесу, як якість професійної діяльності.

Поняття “компетентність” дедалі ширше використовується освітянами в різних словосполученнях (компетентнісний підхід, компетентнісна освіта тощо) та на різних рівнях. Незважаючи на те, що за останніх років з'явилося чимало публікацій, у яких є спроби проаналізувати впровадження компетентнісного підходу в сучасній освіті, це, своєю чергою, зумовлює багато суперечливих ідей, веде як до різного бачення сутності означеного поняття вченими, так і до кінця не зрозумілих практичних способів реалізації ідей компетентнісної освіти. Поняття “професійна компетентність” є широко вживаним у науці та практиці, однак потребує уточнення його смислове наповнення в сучасному розумінні.

**Аналіз останніх досліджень.** Ідеї компетентнісного підходу знайшли відображення в публікаціях багатьох сучасних науковців (І. Бех, В. Болотов, А. Вербицький, В. Луговий, О. Локшина, Л. Буркова, І. Зимня, О. Овчарук, Н. Побірченко, Г. Селевко, А. Хуторської, Ю. Швалб та ін.). Упродовж останніх років активно вивчаються проблеми професійного розвитку педагогів з позицій компетентнісного підходу (О. Бондаренко, Г. Данченко, М. Захарійчук, К. Віаніс-Трихименко, Г. Лісовенко, С. Клепко, Л. Пуховська, Т. Сорочан, В. Топоровський та ін.). Також питання представлене в низці дисертаційних досліджень (Н. Дахін, С. Калашнікова, Н. Лісова, Ю. Присяжнюк, В. Стрельников та ін.). Аналіз публікацій дозволяє зробити висновок про те, що компетентнісний підхід активно розробляється та впроваджується в післядипломній освіті. З огляду на неоднозначність у трактуванні компетентнісного підходу в освіті потребують уточнення не тільки загальні поняття “компетентність” та “компетенція”, а й похідні, що конкретизують цілі та результати навчання на різних вікових етапах. Зрозуміло, що це стосується й поняття “професійна компетентність педагогів” як загальної здатності (спроможності) фахівця досягати поставлених суспільством сучасних цілей освіти. Уточнення цих понять є необхідною умовою для реалізації цього підходу в післядипломній педагогічній освіті.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз розуміння поняття “професійна компетентність” та її структурних компонентів, можливостей трансформації професійної компетентності за умов післядипломної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки поняття «компетенція», «компетентність» розглядаються в педагогічній науці як системні та багатокомпонентні, найбільшу увагу дослідники підходу приділяють етимології, генезі та визначенні термінів (В. Болотов, Л. Буркова, А. Вербицький, М. Євтух, І. Зимня, В. Луговий, О. Локшина, О. Овчарук, Н. Побірченко, Г. Селевко, С. Клепко, О. Кузьміна, В. Луговий, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Пометун, А. Хуторської та ін.). Наприклад, в Українському педагогічному енциклопедичному словнику ці поняття трактуються так: “Компетентність у навчанні (лат. Competentia – коло питань, у яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. А “компетенції” розглядаються як відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особисту характеристику, ставлення до предмета діяльності” [3, с. 231]. Отже, незважаючи на те, що розробка самого підходу продовжується, можна стверджувати, що відбулося остаточне розмежування понять “компетенція” та “компетентність”, уточнення їхнього смислового поля. Щодо терміна “компоненти компетентності”, то дослідники переважно позначають ті характеристики особистості та здібності, які дозволять ефективно діяти, розв'язувати різного роду проблеми та професійні задачі.

Міжнародною Організацією економічного співробітництва та розвитку професійна компетентність трактується як здатність успішно відповідати вимогам або виконувати завдання (діяльність), що складається з когнітивних та некогнітивних компонентів [14]. Найменше сумнівів у сучасних дослідників викликає така група компонентів компетентності, як когнітивна. Щодо некогнітивної, то думки науковців різняться. Є низка науковців, які цю групу складників компетентності взагалі не виокремлюють. У такому випадку ми можемо говорити про використання нового терміна (компетентності) в контексті знанневої парадигми. Так, на думку Н. Коломінського, компетентність – це вміння оперувати науковими знаннями, фактичним матеріалом та використовувати джерела інформації [7, с. 26]. Професійний розвиток, за такого підходу, відбувається шляхом отримання нового знання з послідовним відпрацюванням практичних умінь.

Низка сучасних дослідників, навпаки, акцентують увагу на некогнітивній групі складників професійної компетентності, хоча представляють її по-різному.

Теоретичною основою для визначення професійної компетентності педагогів у післядипломній освіті є дослідження Дж. Равена та його монографія “Компетентність в сучасному суспільстві” [10]. Учений розглядає підхід з позицій різних видів професійної

діяльності, виокремлює різні особистісні (поведінкові, когнітивні, ціннісні) характеристики та використовує багато аналогій. На думку Дж. Равена, найважливішими складниками компетентності є “схильність аналізувати явища і ситуації, враховувати попередній досвід, передбачати майбутні перепони, проявляти ініціативу, вести і бути тим, кого ведуть... для досягнення значущих цілей” [10, с. 201]. Необхідно зауважити, що до компетентностей учений відносить ті особистісні характеристики, які можна змінювати та вдосконалювати. Автор пише: “Ріст компетентності нерозривно пов’язаний з системою цінностей. Тому виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою більш чіткого їх усвідомлення, розв’язування ціннісних конфліктів і оцінки альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності” [10, с. 152]. Окрім того, достатньо розгорнуте пояснення структури компетентності як складника взаємозалежності між компонентами дає підстави для висновків про те, що компетентність – це особистісний феномен, а точніше: “Особистісне утворення на основі *ціннісних орієнтацій*, що виникають при досягненні значущих цілей і включають такі смислові категорії, як *готовність, здатність*” [1, с. 114]. Важливими, на думку Дж. Равена, є й готовність індивіда виконувати низку незалежних задач, які приведуть до успішного досягнення цілі; здатність аналізувати, узагальнювати, добиватися допомоги ззовні і за необхідності поглиблювати свої уявлення про діяльність соціальних і політичних систем, шукати способи впливу на цю діяльність [10]. Також Дж. Равен відзначає, що інтелектуальні здібності, як і будь-які інші, якими володіє людина, не вичерпують розуміння компетентності. Одним з її компонентів є також внутрішня мотивація, яка не входить у розуміння здібностей як таких [10, с. 280]. При цьому вчений розмежовує поняття цінностей і видів компетентностей, хоча вказує на те, що значна кількість видів компетентностей можуть мати для людини як самостійну цінність, так і слугувати засобом досягнення інших особистісно значущих цілей [10, с. 281]. Ідеться про те, що **смислові утворення, репрезентантами яких постають особистісні цінності, можуть бути зрозумілими лише за умов їх вияву в певному життєвому контексті (в актах ухвалення рішення, здійснення вчинку або обрання з існуючих альтернатив життєвого вибору тощо), у ставленні особистості до основних сфер життя. Це зумовлено тим, що ціннісні орієнтації почали розглядати реально діючим, активним чинником регуляції і саморегуляції поведінки людини.**

Фахівці Міжнародної комісії Ради Європи (програма Defenition and Selection of Competencies) визначають поняття **компетентності (competency)** як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [6].

Із погляду В. Лугового, компетентність є інтегральною характеристикою особи, яка розкладається на диференціальні компоненти: інструментальні, міжособистісні, системні, що характеризують “реалізаційну здатність людини”, яка є ключовою для розуміння сутності компетентності. Така специфічна особистісна характеристика, на думку вченого, виявляється у здатності людини до самореалізації, реалізації життєвих цілей, розв’язання завдань [8, с. 8].

Поняття “компетентність”, на думку Ю. Швалба, відображає внутрішню сторону в діяльності суб’єкта. Учений пов’язує цю діяльність з діями цілепокладання, що дає підставу визначати це поняття як “здатність суб’єкта до вирішення класу задач” [13, с. 31]. Той факт, що автор говорить про перенесення цієї здатності «на цілий клас задач», вказує на те, що компетентність є здатністю, побудованою на зв’язках, і дає можливість вийти на нову якість професійної підготовки. Так, на думку російських учених, компетенція – “здатність людини встановлювати зв’язки між знаннями і реальною ситуацією, здійснювати прийняття рішень в умовах невизначеності і виробляти алгоритм дій для їх реалізації” [5]. Визначаючи поняття “компетентності”, М. Степко вказує на наявність зв’язків по-іншому: “...це динамічне суміщення знання, розуміння навичок та здібностей” [11, с. 45].

Достатньо широко представлений некогнітивний складник у запропонованому А. Вербицьким визначенні професійних компетентностей. На думку науковця, це “система відповідальних відносин і установок до світу, інших людей і самого себе, професійні мотиви,

професійно важливі якості особистості спеціаліста, його психофізіологічні особливості...” [2, с. 113].

Упродовж останніх десяти років з’явилося багато публікацій з проблем упровадження компетентного підходу в післядипломній освіті. В. Топоровський, диференціюючи поняття “компетенція” та “компетентності”, наголошує на тому, що саме компетентність носить суб’єктивний характер, несе емоційне забарвлення та з нею можуть відбуватися трансформації [12, с. 12]. Зважаючи на її складну природу, наявність багатьох зв’язків, процес змін (формування, розвитку) може відбуватися тільки за умов спеціально створеного розвивального середовища. Маємо підстави стверджувати, що компетентності можна піддавати трансформації (розвивати, формувати тощо), створюючи для цього необхідні умови, або середовище. Як результат, навчаючись, педагоги не просто оволодіватимуть новими техніками і технологіями навчання, а й стануть носіями нових професійних цінностей.

**Висновки.** Оскільки компетентнісний підхід виник на протигагу знаньовому, науковці у визначеннях намагаються підкреслити соціальну та діяльну природу компетентності. Більшість сучасних авторів розглядають компетентність як інтегровану якість особистості та вичленовують (виокремлюють) у ній групи когнітивних та некогнітивних компонентів. Також компетентність включає зв’язки між її структурними елементами як те, що забезпечує той особливий результат навчально-професійної діяльності, який може задовольнити сучасні цілі освіти. Когнітивна група компонентів так чи інакше представлена всіма вченими, які займалися вивченням цієї проблеми, та складається з системи педагогічних і спеціальних предметних знань. Тоді як некогнітивні компоненти або не виокремлюють узагалі, або відносять до них різні складники: ставлення, пізнавальні ставлення, ціннісні орієнтації індивіда, емоції, мотивацію, поведінкові компоненти, етичні й соціальні позиції й установки, особистісні характеристики тощо. Компетентність як якість особистості піддається трансформації за певних психолого-педагогічних умов, які потребують подальшого дослідження.

1. Буркова Л. В. Соціономічні професії : інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах : [монографія] / Л. В. Буркова. – К. : Інформ. системи, 2010. – 278 с.
2. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Видання друге, доповнене й виправлене – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Коломинский Н. Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров / Наум Львович Коломинский. – К. : Освіта, 1992.
8. Луговой В. І. Компетентності та компетенції: поняття-термінологічний дискурс / В. І. Луговой // Вища освіта України [Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія технології»]. – К. : Гнозис, 2009. – № 3 (додаток 1). – С. 8-14.
9. Пуховська Л. Нові компетентності вчителів (за європейським виміром педагогічної освіти) / Л. Пуховська // Директор школи, 2010. – № 5. – С. 74-79.
10. Равен Д. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / [пер. с англ.]. – М. : Конти-Центр, 2002. – 396 с.
11. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України / М. Степко // Вища освіта України : теор. та наук.-метод. часопис. – К., 2009. – С. 43-52.
12. Топоровский В. П. Аналитическая компетентность педагога: технологии развития, педагогический анализ, методы и формы оценки : [учеб. метод. пособие] / В. П. Топоровский. – 2-е изд., стереотип. – М. : Планета, 2011. – 176 с.
13. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентного підходу в освіті / Ю. М. Швалб // Реалізація європейського досвіду компетентного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 105-113. – 360 с.

14. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. – Hogrefe and Huber Publishers, Germany, 2003. – 206 p.

*The article deals with the problem of the theoretical understanding of the concept “professional competence” and its structural components, possibilities of the transformation of the professional competence at In-Service Teacher Training Institute.*

**Key words:** competence approach, competence, professional competence, structural components of competence.

УДК 811.161.1-13

ББК 141.2-953

*Я.В.Бударіна,  
М.О.Вотякова,  
Т.Є.Степанішина*

### **МОВНІ ЗАСОБИ ДЛЯ ВИРАЖЕННЯ ІДЕАЛЬНИХ, АБСТРАКТНИХ І РЕАЛЬНИХ ПОНЯТЬ У ТЕКСТАХ МАТЕМАТИЧНИХ, ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ТА ІНЖЕНЕРНИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті проаналізовано та узагальнено мовні засоби, застосовувані для вираження ідеальних, абстрактних і реальних понять у текстах математичної, природничо-наукової та інженерної тематики. Матеріал подається в аспекті викладання дисципліни “Мова спеціальності” іноземним студентам.*

**Ключові слова:** абстрактна модель, ідеальна модель, синтаксис наукової мови.

Однією з нерозв'язаних лінгвометодичних проблем у викладанні дисципліни “Мова спеціальності” іноземним студентам інженерного профілю є добір актуальних лексико-граматичних тем і найбільш частотних синтаксичних конструкцій, присутніх у текстах професійно значущих інженерних дисциплін, і створення на їх основі автентичних навчальних матеріалів. Сьогодні багато науковців-філологів займаються проблемами вивчення іноземної мови на нефілологічних спеціальностях і розроблення методик: Г. Савченко, Л. Котлярова – для юридичних спеціальностей, Є. Мірошніченко, Л. Манякіна та ін. – для економічних спеціальностей, перекладу технічних термінів та специфіки спілкування фахівців технічного напрямку – О. Тарнопольський, І. Гришина, Г. Ємельянова тощо. Проте питання про мовні засоби для вираження ідеальних, абстрактних і реальних понять у текстах математичних, природничо-наукових та інженерних дисциплін досі не було предметом мовознавчих досліджень. Необхідність проаналізувати засоби мови для вираження ідеальних, абстрактних і реальних понять і зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Аналіз нормативних документів: стандартів, програм, навчальних планів підготовки бакалаврів технічних вишів – дав можливість виокремити 9 навчальних предметів, обов'язкових для вивчення студентами 1-3 курсів. У кількісному відношенні масив досліджених і проаналізованих текстів становив 21 підручник. З точки зору репрезентації в них об'єктів вивчення, тобто змістовної класифікації, – це математичні дисципліни. Так звана чиста математика (до сер. XIX ст.) – математичний аналіз, аналітична геометрія, диференціальні та інтегральні обчислення тайн. Загальні природничі дисципліни (фізика, теоретична механіка) та інженерно-технічні дисципліни (опір матеріалів, електротехніка, нарисна геометрія, технічне креслення, теорія механізмів і машин та теорія конструкційних матеріалів). Щодо лінгвістичної класифікації ми виокремили 9 спеціальних підмов, які репрезентують три наукові підстили: математичний, природничо-науковий та науково-технічний.

Технологія обробки текстів була багатоступеневою і проводилася за такою схемою: всі підручники кілька разів були прочитані і статистично оброблені. Наступний етап – виокремлено найбільш частотні синтаксичні конструкції, характерні як для окремих підмов, так і для наукових підстилів, а також визначено дієслівний мінімум, необхідний і достатній для навчання іноземних учнів за програмою підготовки бакалаврів.

Вивчення історії питання виникнення і розвитку інженерних знань показало, що інженерні науки наймолодші. Спочатку вони існували у вигляді окремих розділів таких наук, як фізика і математика, а в самостійні науки сформувалися лише у XIX столітті [5; 7].

Тому аналіз текстів інженерних дисциплін, проведений з позиції наявності в них матеріалу з фізики і математики, показав, що вони “успадковують” з математики абстрактну (математичну) модель функціонування технічного об'єкта, або системи, а з фізики (у вигляді об'єкта вивчення) – ідеалізовану модель, яка в процесі перетворення в інженерний об'єкт або систему поступово втрачає свої ідеальні ознаки (наприклад, матеріальна точка, механізм).

В інженерних дисциплінах їх місце посідають конкретні технічні об'єкти, які мають комплекс інженерних характеристик, необхідних для їх створення (наприклад, *шпилька, лонжерон, крило літака*). Так, *автомобіль* у фізиці – це лише матеріальне тіло, яке відчуває внутрішні і зовнішні впливи, розподілені по ньому певним чином. Переміщення цього тіла описують за допомогою рівнянь руху. Вочевидь, що представленої інформації недостатньо для перетворення автомобіля в транспортний засіб, оскільки ні математика, ні фізика не дають інженерові жодних технічних параметрів, за якими можна сконструювати автомобіль. Проте вивчення математики і фізики допомагає майбутньому фахівцеві “встановити зв'язки між абстрактними математичними об'єктами і поняттями, з одного боку, і реальними об'єктами і явищами природи – з іншого” [7, с. 20].

У теоретичній механіці *автомобіль* починає поступово набувати деякого інженерного забарвлення:

- у термінах фізики описується так: матеріальне тіло переміщається по похилій площині під впливом сили інерції;
- у термінах теоретичної механіки це звучить так: тіло взаємодіє з похилою площиною у вигляді сил тертя кочення в передачі колеса в зачепленні з якимсь покриттям;
- в інженерних дисциплінах ідеться вже про конкретні агрегати, вузли і деталі, а також про принципи їх функціонування і конструктивні особливості, тобто завершується процес перетворення автомобіля з матеріального тіла в транспортний засіб, що випускається автомобільною промисловістю.

Таким чином, відмінності у співвідношенні ідеальних і реальних ознак в об'єктах вивчення дев'яти базових інженерних дисциплін і їх підмов стали підставами для розподілу цих об'єктів за чотирма рівнями.

**I рівень:** об'єкт вивчення – абстрактна модель, як у математиці, та ідеалізована модель, як у фізиці. Відразу пояснимо, що абстрактний і ідеальний об'єкти – різні поняття. “Ідеальний об'єкт представляє в пізнанні реальні предмети, але не за всіма, а лише за деякими, чітко фіксованими ознаками. Ідеальний об'єкт являє собою спрощений і схематизований образ реального предмета” [6, с. 43]. Абстрактний об'єкт – це об'єкт, отриманий у процесі абстрагування, тобто відволікання від деяких властивостей предметів, що дозволяє виокремити інші його властивості. Це означає, що в навколишньому світі такого об'єкта не існує, він плід уяви дослідника, необхідний для проведення подальших теоретичних пошуків. Наприклад: об'єкти вивчення в математиці – коло, кільце або куля, а в природі – це колесо, шайба, підшипник та ін., тобто реальні предмети у формі кола, кільця, кулі. Або ще приклад: у математиці – прямокутник, а в техніці – автомобільна рама, або лонжерон і т.д.

**II рівень:** об'єкт вивчення, залишаючись ідеалізованою моделлю, набуває деякі інженерні ознаки, але ідеальні ознаки, як і раніше, домінують (теоретична механіка, опір матеріалів, нарисна геометрія);

**III рівень:** об'єкт вивчення – інженерна конструкція, яка зберігає деякі ознаки ідеалізованої моделі, хоча превалюють уже реальні ознаки (теорія механізмів і машин, теоретична електротехніка);

**IV рівень:** об'єкт вивчення – реальна інженерна конструкція або її частина (інженерна графіка, теорія конструкційних матеріалів).

Характеризуючись різними ступенями ідеальності / реальності, об'єкти різних наук вимагають різних синтаксичних структур для свого опису. Опис математичної моделі вимагає від студента навичок володіння нормами підмови математики, що виражається в певному наборі синтаксичних конструкцій, властивих тільки математичному підстилю. При описі

пристроїв і принципів роботи приладів необхідно володіти нормами природничого підстилю, а розробка технології конструювання вимагає дотримання лінгвостилістичних норм науково-технічного підстилю.

Спостереження за тим, як у процесі втрати об'єктом вивчення ідеальних ознак і придбання конкретних технічних характеристик відбувається перехід від однієї синтаксичної моделі до іншої, дозволяє зробити висновок, що в усіх досліджених текстах використовується кілька типів домінуючих синтаксичних конструкцій, які можна умовно розподілити на 3 групи:

- I) “материнські”, що прийшли з підмов фізики та математики;
- II) “наскрізні” – наявні в незмінному вигляді в текстах усіх дисциплін;
- III) “специфічні” – притаманні одним і непритаманні іншим дисциплінам.

Таким чином, проведене дослідження дозволило констатувати, що: а) в математичних дисциплінах об'єктом вивчення є абстрактна модель, б) в природничих - ідеалізована модель реального об'єкта, побудована на основі фундаментальних фізичних законів і фактичних спостережень процесів, що протікають в об'єкті, і їх вимірювань; в) у “зрілих” інженерних дисциплінах – реальний технічний об'єкт, створений людиною.

1. Алексеєнко Т.М. Принципи модульного навчання російської мови іноземних студентів-нефілологів / Т.М. Алексеєнко, О.В. Копилова, О.М. Тростинська // Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Зб. наук. пр. – Вип.10. – Харків: Константа, 2006 – С. 6-14.

2. Бім Л. І. Теорія і практика навчання іноземних мов / Л. І. Бім. - М., 1990. - 673 с.

3. Бухміндер В. А. Основи методики викладання іноземних мов / В. А. Бухміндер, В. Штраус. - К., 2006. - 523 с.

4. Вотякова М.О. Комплексна побудова курсу фізики для іноземних учнів / М.О. Вотякова, Ю.О. Кучерява // Naukovaprzestazeń Eurory: Зб. наук. пр. –Премішль,2012 – С.39 – 41.

5. Історія вітчизняної математики в 4-х томах. Т.1 З найдавніших часів до кінця 18 століття. АН СРСР, АН УРСР, Київ, 1966: Наукова думка, 516 с.

6. Стьопін В. С. Філософія науки і техніки: навч. посіб. / В.С. Стьопін, В.С. Горохів, М.А. Розін – М.: Гардарика, 1996,342 с.

7. Сивухин Д.В. Загальна фізика. Механіка: навч. посіб. / Д.В. Сивухин–[2-ге вид., доп] - М.: Наука,1979, 420 с.

*The article analyze sand summarizes the linguistic mean sused to express the ideal, abstract and realistic conceptsintexts mathematics, natural science and engineering subjects. Material examined from the point of view of teaching «languagespecialty» foreign students.*

**Key words:** *abstract model, ideal model, scientific language syntax*

УД К 811.161.2'2161.2+371.3+491.79

ББК 81.411.1

Анжела Буднік

## СТРУКТУРА МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

*У статті розглянуто різні підходи щодо визначення поняття «мовна особистість», проаналізовано лінгводидактичні дослідження для виокремлення компонентів структури мовної особистості.*

**Ключові слова:** *мовна особистість, комунікативна компетенція, студенти філологічних спеціальностей.*

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, концептуальних засад комунікативної методики навчання української мови, що узгоджено із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, завданням освітньої галузі є створення умов для розвитку національно-мовної особистості педагога, який досконало володіє мовними засобами, має розвинуті навички спілкування в усіх сферах україномовного середовища.

Як відомо, актуальні сучасні лінгводидактичні дослідження здійснюються у системі координат антропоцентричної парадигми, пріоритетними напрямками якої надалі залишаються лінгвокультурологічний і когнітивний аспекти аналізу мовної особистості.

Мета запропонованої розвідки полягає у розгляді структури мовної особистості майбутнього філолога, а завдання – обґрунтувати лінгводидактичну значущість компонентів означеної структури.

Зазначимо, що традиційно під мовною особистістю розуміють комплекс диференційних ознак конкретного носія мови, що співвідноситься з екстралінгвістичними чинниками [5]. На сучасному етапі проблему мовної особистості активно розробляє низка як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Мовну особистість дошкільника розглядають у своїх працях А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик, К. Л. Крутій, школярів – Г. І. Богін, М. С. Вашуленко, О. М. Горошкіна, Т. К. Донченко, В. Ф. Дороз, С. Я. Єрмоленко, В. І. Кононенко, М. І. Пентиліук, М. Г. Стельмахович, студентів-словесників – Ф. С. Бацевич, Н. Й. Волошина, Ж. Д. Горіна, С. О. Караман, Л. І. Мацько, Л. М. Паламар, О. М. Семенов, Б. І. Степанишин, Л. В. Струганець тощо в аспекті мовознавчої, літературознавчої та методичної підготовки вчителя-словесника, формування його як національно-мовної особистості. Дослідження мовної особистості здійснюються і в лінгвокультурологічному (С. Г. Воркачов, В. А. Маслова), психолінгвістичному (В. І. Карасик, Ю. М. Караулов, В. В. Красних, О. О. Леонтєв, Ю. Є. Прохоров, К. Ф. Сєдов) та функціональному (Т. М. Дрідзе, В. П. Фурманова, І. І. Халєєва, В. І. Шаховський, Н. П. Шумарова) вимірах, де мовна особистість постає як багаторівнева функціональна система, що відображає уявлення про оволодіння мовою і мовленням індивіда на рівні активного та творчого осягнення дійсності.

Як відомо, Ю. М. Караулов запропонував трирівневу модель мовної особистості, окресливши такі рівні: 1) вербально-семантичний – запас слів і словосполучень, одиницями якого є слова, моделі їх нормативного використання в комунікації; 2) лінгвокогнітивний (тезаурусний) – сукупність “умінь мовної особистості, що здійснюють різні види мовленнєво-мисленнєвої діяльності і дозволяють виконувати певні комунікативні ролі”, охоплює інтелектуальну сферу особистості та її пізнавальну діяльність через поняття, концепти, семантичні поля, що також виражаються вербально; 3) мотиваційний (прагматичний) – визначається метою спілкування, намірами комунікантів, інтересами, мотивами, сферою комунікації, адже його елементами є комунікативно-діяльнісні потреби особистості, причому “насправді суто таких потреб не існує – особистісні, так само як і аналогічні до них більш масштабні суспільні потреби, детермінуються екстрапрагматичними причинами”, стереотипні образи-символи прецедентних текстів культури [5, с. 51-53]. Причому на другому і третьому рівнях репрезентовано складники колективного знання, притаманного представникам певної лінгвокультурної спільноти. Відповідно, досягнення означених нами цілей навчання неодмінно передбачає формування у свідомості майбутніх філологів лінгвокогнітивного тезаурусу, характерного для носіїв мови певної соціально-історичної епохи. Таким чином, Ю. М. Караулов мовну особистість визначає як “багатошаровий, багатокомпонентний, структурно упорядкований набір мовних здібностей, умінь, здатність створювати та сприймати мовний твір” [5, с. 71].

В. І. Карасик розглядає мовну (комунікативну) особистість під аксіологічним кутом і визначає її аспекти, як-от: ціннісний (норми поведінки, що закріпилися у мові), пізнавальний (ступінь осягнення світу людиною через мову і, відповідно, концепти), поведінковий (сукупність вербальних і невербальних індексів, що визначають мовну особистість як індивідуум або тип) [4]. І. Н. Горелов та К. Ф. Сєдов тлумачать мовну особистість через її ставлення до мови і мовлення й розуміють як “людину, що розглядається з точки зору її здатності здійснювати мовленнєві дії – породження і розуміння висловлювань... Своєрідність же комунікативних проявів особистості визначається діяльністю її свідомості...” [2, с. 111].

На противагу цим дослідженням, В. В. Красних визначає такі структурні компоненти мовної особистості – “людина-мовець” (породження та сприйняття мовлення є провідним видом діяльності); “власне мовна особистість” (володіє сукупністю певних умінь і знань, виявляє себе у мовленнєвій діяльності); “мовленнєва особистість” (реалізує себе у комунікації, здійснює, обирає певну стратегію і тактику спілкування та відповідно до цього певний

репертуар засобів); “комунікативна особистість” (реально діє у реальній комунікації) [8, с. 151], тим самим орієнтуючись на мовленнєву діяльність особистості і вписуючи її у процес комунікації, а сам процес визначає як взаємодію декількох мовних особистостей з метою передачі / отримання / обміну інформацією.

А. М. Богуш під мовною особистістю розуміє “високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення” [1, с. 36]. На думку М. І. Пентилюк, мовна особистість – “мовець, який розширює функції мови, творить україномовне середовище в усіх сферах суспільного життя, відроджує культуру, традиції народу, подає зразки висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою” [9, с. 21]. У “Словнику-довіднику з української лінгводидактики” мовну особистість потлумачено як “такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає мовознавчі поняття і відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку” [3, с. 85]. “Концепція мовної освіти” розглядає мовну особистість з методичного погляду як “особистість, що забезпечує розширення функцій державної мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися у своєму щоденному побутовому спілкуванні до перерваних родинних традицій, до відродження традицій народної культури у спілкуванні” [6, с. 50]. Л. В. Струганець, розглядаючи національно-мовну особистість у руслі означеної концепції, зазначає, що це “мовець”, який звертається “до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою” [10, с. 38]. Сучасні дослідження спрямовано на формування національно-мовної особистості, що вільно орієнтується у різних комунікативних ситуаціях, на національному ґрунті, культурі, традиціях.

Однією з найважливіших якостей мовної особистості є комунікативна компетенція. У наукових розвідках та дисертаційних дослідженнях останніх років широко представлені психолого-педагогічні засади формування складників комунікативної компетенції: мовної (І. П. Дроздова, Ю. М. Тельпуховська, Н. П. Шумарова), національно-мовної (Т. В. Симоненко), мовленнєвої (А. М. Богуш, Н. М. Венінг, М. І. Пентилюк, В. І. Статівка), мовно-комунікативної (Т. Д. Лобанова), мовленнєво-комунікативної (С. А. Омельчук), соціокультурної (на матеріалі іноземних мов – І. А. Воробйова, Р. О. Гришкова, О. І. Каменський, Т. М. Колодько, М. Л. Писанко, В. Н. Топалова), дискурсивної (О. А. Кучерява), стратегічної (Н. С. Щерба, Л. В. Ягенич), літературної (С. І. Сафарян, О. Н. Шкловська) компетенцій. Феномен комунікативної компетенції ґрунтовно досліджено і в працях науковців (О. О. Бистрова, М. С. Вашуленко, О. М. Волченко, Т. А. Ганніченко, Т. І. Дементьєва, І. О. Зимня, В. О. Коккота, Г. П. Лещенко, О. О. Павленко, М. І. Пентилюк, Т. В. Радзівська, В. В. Романова, Л. В. Скуратівський, О. Н. Хорошковська, Ю. П. Федоренко, С. І. Шевченко, І. Б. Штерн), і в проекті Державного стандарту, Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Концепції мовної освіти тощо. До складників мовної особистості відносять і лінгвістичну, соціолінгвістичну, предметну, прагматичну, культурознавчу компетенції тощо

Мовна освіта сьогодні зорієнтована на виховання особистості, здатної “вільно і комунікативно доцільно спілкуватися в різних сферах суспільного життя, створювати комфортні умови для обміну інформацією тощо” [9, с. 21]. “Концепція навчання державної мови” метою навчання визначає формування особистості, яка “володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті (слуханні і читанні), створенні (говорінні і письмі) висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні всебічного розвитку мовленнєвої компетенції” [7, с. 17]. Для різнобічного сприяння формуванню мовної особистості в сучасній лінгводидактиці поєднують культурознавчий, проблемний та особистісний підходи, але провідним і надалі залишається комунікативно-діяльнісний.

Проаналізувавши низку наукових робіт із визначення мовної особистості та її складників, услід за О. М. Горошкіною, М. І. Пентилюк, Л. В. Струганець, під мовною особистістю майбутнього філолога ми розуміємо мовну особистість, яка досконало володіє сукупністю

лінгвістичних знань і комунікативних умінь, необхідних для мовленнєвої діяльності, навичками спілкування в різних ситуаціях, створює і сприймає дискурс чи текст різноманітної жанрово-стилістичної структури [3, с. 187].

Отже, на сьогодні дослідниками виокремлено різноманітні структурні компоненти мовної особистості з урахуванням психологічних типів особистості, індикаторів статусу чи ролі, соціального типу, мовного та мовленнєвого оточення, використання всіх мовних засобів у мовленні залежно від різних умов спілкування, але всі вони спираються на трирівневу модель мовної особистості Ю. М. Караулова. У цьому сенсі ідея Ю. М. Караулова про мовну особистість, яка має реальні контури лише поза мовою-системою, є ключовою не тільки для лінгвістики, але й для лінгводидактики.

У перспективі, на нашу думку, важливо розглянути шляхи реалізації комунікативно-діяльнісного й компетентнісного підходів до навчання рідної мови у вищих навчальних закладах філологічного профілю.

1. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: Монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
2. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики: Учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.: ил.
3. Горошкіна О. Словник-довідник з української лінгводидактики / О. М. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. М. Лук'янченко, Н. В. Мордовцева, А. В. Нікітіна / Ред. Марія Іванівна Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 150 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с. – Библиогр.: с. 365–390.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 263 с.: рис., табл.
6. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 50–59.
7. Концепція навчання державної мови в школах України / О. М. Біляєв, Л. В. Скуратівський, Л. О. Симоненко, Г. Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16–21.
8. Красных В. В. “Свой” среди “чужих”: миф или реальность? / В. В. Красных. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 375 с. – Библиогр.: с. 341–374.
9. Пентилюк М. Професійна підготовка студентів-філологів. Засвоєння лінгводидактичної літератури / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 2005. – № 11. – С. 21–24.
10. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів / Л. В. Струганець. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 88 с.

*In the article different approaches are considered in relation to determination of concept “linguistic personality”, lingvodidactic research is analyzed for the selection of component structure of linguistic personality.*

**Key words:** *linguistic personality, communicative competence, students of philological specialties.*

УДК 378:371.133:316.775.2  
ББК 74.58

Алла Коломієць,  
В. Ільчук

### ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

*У статті визначено особливості комунікативної компетентності викладачів спеціальних дисциплін і запропоновано педагогічний механізм її розвитку за умов вищого навчального закладу.*

**Ключові слова:** *викладач, формування, компетентність, професійна діяльність, комунікативність.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні неможливо розв'язувати завдання наукового осмислення і побудови педагогічного процесу без включення в нього змісту, що передбачає

навчання майбутнього фахівця спілкуванню з урахуванням специфіки професійної діяльності. Сучасному суспільству потрібний не просто фахівець, а людина культури, професіонал, який інтегрує культуру знань, відчуттів, спілкування, творчої дії. Недоліки ж комунікативного розвитку перешкоджають професійному та особистісному зростанню фахівця будь-якої галузі.

Усе зазначене стосується, насамперед, педагогічної діяльності. Професійна культура викладача вищої школи характеризується ступенем оволодіння прийомами й способами розв'язування педагогічних завдань, починаючи від проблем спілкування, виховання і закінчуючи завданнями методики викладання конкретної дисципліни. Зазвичай у педагогічних ВНЗ приділяється належна увага розвитку комунікативної компетентності студентів. Але викладачами спеціальних дисциплін часто є випускники економічних, технічних, аграрних та інших непедагогічних ВНЗ.

Зазвичай у ВНЗ непедагогічного профілю серед основних цільових завдань відсутня мета розвитку професійних мовних комунікативних умінь. Передбачається, що їх розвиток здійснюється стихійно методом проб і помилок у процесі вивчення різних спеціальних, загальноосвітніх і гуманітарних дисциплін. Поширеною є думка, що досить добре знати конкретну наукову галузь, щоб уміти добре викладати. Проте досвід показує, що молодий викладач, який навіть дуже добре підготовлений у певній науковій галузі, має утруднення в послідовному викладі матеріалу, в осмисленні понять і у зв'язку із цим у побудові правильного мовлення. Часто виникають утруднення з пошуком доступних форм передавання змісту сформульованих теоретичних положень, з формулюванням висновків тощо [1].

Тому проблема формування комунікативної компетентності викладача спеціальних дисциплін у технічних ВНЗ є важливою частиною широкої і складної проблеми формування його професійно-значущих якостей. Розробка й реалізація на практиці цієї проблеми має важливе значення в підвищенні рівня успішності педагогічної діяльності й розвитку професіоналізму загалом.

**Аналіз наявних досліджень із проблеми.** Комунікативні якості викладача складаються з комунікативних здібностей і комунікативних умінь. У контексті нашого дослідження під професійними мовними комунікативними уміньми розуміємо вміння, що необхідні для успішного викладання спеціальних дисциплін і виявляються в цьому процесі.

Аналізу розвитку окремих комунікативних здібностей, комунікативних якостей особистості педагога, комунікативних умінь присвятили свої праці багато вітчизняних і зарубіжних дослідників. У плані методологічної основи для нас представляли інтерес дослідження в галузі соціальної перцепції, міжособистісних стосунків, концептуальні положення про суть педагогічних комунікацій і педагогічного спілкування.

Перелік і опис комунікативних здібностей і умінь педагогів широко представлений у науковій літературі. Більшість науковців вважають, що комунікативна компетентність педагога передбачає певний рівень розвитку соціальної сенситивності, соціальної спостережливості, пам'яті та мислення (розуміння), уяви, що виявляються найповніше в рефлексивності, емоційній чуйності (емпатії) тощо; є певним рівнем знань у галузі комунікативних дисциплін і практичних умінь, що забезпечують успішність комунікацій (володіння соціальною перцепцією, розуміння психічного стану учня за зовнішніми ознаками; вміння "подавати себе" в спілкуванні з учнями; оптимально будувати свою мову в психологічному плані, тобто володіти уміньми мовного й немовного контакту з учнями (М. Згурська [3], В. Кан-Калик [5], В. Якунін [8]).

Проблему комунікативної компетентності в діяльності вчителя в Україні вивчають З. Залібовська-Ільницька [2], Л. Савенкова [6], О.Савченко [7] та ін. Ці та інші автори оперують для характеристики професійної діяльності вчителя такими поняттями, як комунікативна взаємодія, комунікативні вміння, комунікативність, комунікативні якості, властивості особистості, комунікативні процеси. Аналіз досліджень у сфері соціальної психології та педагогіки показав, що більшість науковців комунікативну компетентність розглядають у зв'язку з характеристикою взаємодії людей; знаннями й уміньми; як особистісну якість і поведінку, що виявляється в стосунках з людьми.

Незважаючи на наявність численних публікацій, присвячених проблемам розвитку комунікативної компетентності педагогів, залишається нерозв'язаною проблема

комунікативної компетентності викладачів спеціальних дисциплін, які працюють у вищій школі і не мають педагогічної освіти.

**Мета статті** – визначити особливості комунікативної компетентності викладачів спеціальних дисциплін і запропонувати педагогічний механізм її розвитку за умов вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Комунікативна компетентність – це знання, уміння, навички, особистісні якості й досвід, що необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування. Під комунікативною компетентністю зазвичай розуміють здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До складу компетентності включають сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і якостей, що забезпечують ефективне спілкування [2; 4; 5]. Такого роду компетентність передбачає вміння змінювати глибину й коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим партнером зі спілкування.

У поняття комунікативної компетенції включаються такі показники, як:

- обізнаність у лінгвістичній теорії, усвідомлення її як системи правил і загальних розпоряджень, що регулюють вживання засобів мови;
- знання теорії мови, володіння основними видами мовної діяльності;
- здатність аналізувати мовну ситуацію й відповідно до неї вибирати програму мовної поведінки стосовно різних сфер і ситуацій спілкування з урахуванням адресата, мети [6; 7].

Комунікативна компетентність дозволяє встановлювати психологічний контакт з діловими партнерами, добиватися точного сприйняття і розуміння в процесі спілкування, прогнозувати поведінку ділових партнерів, направляти їх поведінку до бажаного результату. В основі ділової комунікації лежать загальноприйняті етичні вимоги до спілкування, що орієнтовані на визнання неповторності й цінності кожної особистості. Це такі вимоги: ввічливість, коректність, тактовність, скромність, точність. Усі ці поняття є основоположними для повноцінного спілкування, але в умовах ділової комунікації від ступеня володіння перерахованими якостями залежить багато в чому успіх проведення перемовин, укладення оборудки, організація якісної та плідної професійної діяльності.

Особливість комунікативної компетентності особистості викладача становить його теоретична підготовка у сфері міжособистісного пізнання, міжособистісних стосунків; законів логіки та аргументації; професійного, зокрема мовного етикету; комунікативних технологій. Комунікативну компетентність викладача спеціальних дисциплін ми розуміємо як сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних і організаційних умінь, здібностей до самоконтролю, емпатії, культури вербальної та невербальної взаємодії. Комунікативна компетентність викладача виражається також гуманістичною спрямованістю, здатністю відчувати іншого, адекватно сприймати його, бути готовим співпрацювати, взаємодіяти, бути особисто зацікавленим у благах інших, тобто в прояві емпатії.

Отже, комунікативна компетентність – це система цінностей-регуляторів педагогічної діяльності (аксіологічний підхід); передумова, мета, спосіб, інструмент педагогічної діяльності, рівень самореалізації в ній, її результат і критерій оцінювання (діяльнісний підхід); концентрований прояв особистості педагога (особистісний підхід). Таким чином, комунікативна компетентність викладача є сукупністю норм, способів і форм взаємодії і несе в собі кращі зразки й цінності педагогічної діяльності.

Високий рівень комунікативної компетентності викладача вищої школи визначається наявністю в суб'єкта спілкування низки особистісних якостей:

- емпатія – вміння бачити світ очима інших, розуміти його так само як вони;
- доброзичливість – пошана, симпатія, вміння розуміти людей, не схвалюючи їхні вчинки;
- автентичність – здатність бути самим собою в контактах з іншими людьми;
- ініціативність – здатність йти вперед, встановлювати контакти, готовність братися за якісь справи в ситуації, що вимагає активного втручання, а не просто чекати, коли почнуть діяти інші;

○ сприйняття відчуттів – уміння виразити свої відчуття і готовність приймати емоційну експресію з боку інших [6; 7].

Комунікативна компетентність виявляється через соціально-психологічні комунікативні вміння, через логіко-композиційні інформаційні комунікативні вміння, що визначають культуру мислення, і мовні комунікативні вміння, що визначають культуру мови. Компоненти взаємно впливають один на одного і межі між ними досить прозорі.

Вільне володіння мовою – це найважливіший компонент комунікативної компетентності викладача спеціальних дисциплін, на формування якої не приділяють належної уваги під час їхньої професійної підготовки. Мова для викладача – інструмент, засіб, яким він впливає на своїх студентів. Для викладача низький рівень комунікативності руйнує середовище професійної діяльності, створює бар'єри, що перешкоджають взаємодії зі студентами.

Викладачеві технічних дисциплін необхідно володіти точною, чітко сформульованою і, якщо вимагають обставини, образною мовою. Він має логічно висловлювати свої думки, зрозуміти думку студентів, їх доводи, зуміти переконувати студентів і швидко знайти потрібні аргументи. Для нього дуже важливі мовні комунікативні вміння, зокрема: точно й не утруднено висловлювати матеріал, спираючись на великий словниковий запас і знання в галузі конкретної спеціалізації; володіти логікою і синтаксисом мови, правильно використовувати необхідні стилістичні звороти й словосполучення; розрізняти особливості усної та письмової мови; знаходити й реалізовувати адекватну форму викладу матеріалу, включаючи образність і виразність мови, інтонацію і силу необхідного звучання.

Для початкової діагностики комунікативної компетентності викладачів технічних дисциплін в аграрному ВНЗ нами використовувався тест на визначення загального рівня комунікабельності особистості. Отримані дані дозволили визначити реальні рівні сформованості комунікації і визначити низку чинників, що забезпечують формування комунікативної компетентності.

Дослідження показали, що 57,3% викладачів технічних дисциплін мають низький рівень комунікабельності, середній рівень мають 22, 6% викладачів, високий – 20,1 % досліджуваних.

Оскільки професійна діяльність педагога загалом здійснюється через спілкування, остільки розвиток комунікативної компетентності викладача має бути одним з важливих завдань в аграрному ВНЗ. Пояснюємо це тим, що від рівня комунікативної компетентності залежить можливість педагога вищої школи адаптуватися на роботі, в суспільстві; здатність зменшити вплив негативних чинників на його емоційний стан, самосвідомість.

Часто комунікативна компетентність засвоюється методом проб і помилок. Це, на нашу думку, малоефективний і тривалий процес. Вивчення прояву змістових компонентів комунікативної компетентності викладача на початку дослідницько-експериментальної роботи показало таке:

- з роками професійної діяльності відбувається, хоча і повільний, процес формування комунікативної компетентності;
- найбільшу кореляційну залежність у структурі комунікативної компетентності показують комунікативний самоконтроль і комунікативні та організаційні вміння;
- простежується нерівномірний розвиток змістових компонентів комунікативної компетентності: краще представлений самоконтроль, менше – продуктивні способи виходу з конфліктної ситуації.

За умов жорсткої конкуренції сучасний ВНЗ не може собі дозволити чекати, поки викладачі набудуть високого рівня професіоналізму. Необхідно розробляти засоби розвитку комунікативної компетентності. Значною мірою ділова комунікація залежить від соціально-психологічних умінь. І якщо ввічливість, тактовність, скромність, коректність – якості радше вроджені, аніж набуті, то психологічних аспектів можна навчитися. Тому відповідно до початкових теоретичних положень і даних сформованості комунікативної компетентності викладачів-початківців спеціальних дисциплін нами була реалізована модель їхнього розвитку в цьому напрямі, в основу якої було покладено соціально-психологічні тренінги. Це сфера практичної психології, орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні. Це засіб дії, спрямований на розвиток

тих або інших знань, умінь і досвіду у сфері міжособистісного спілкування. У психологічному плані це означає:

- вироблення системи навичок і вмінь спілкування;
- корекція наявної системи міжособистісного спілкування;
- створення особистісних передумов для успішного спілкування.

У тренінгу ділового спілкування моделюються комунікативні ситуації, в яких відтворюються аспекти поведінки, адекватні практиці ділового спілкування у вигляді різноманітних модельних репрезентацій – ігор, вправ, пленумів тощо.

Ми неодноразово переконувався в тому, що тільки ретельно підготовлений тренінг показує шлях до імпровізацій і творчості педагогів. Основне – це забезпечення атмосфери доброзичливості, невимушеності, створення в кожного учасника комунікативного процесу установки на відвертість, довіру, правильне сприйняття іншого та ін.

Технічне забезпечення тренінгу, наприклад, відеозйомка, дає необмежені можливості для аналізу та рефлексії.

Відвідування тренінгів з розвитку ділової комунікації уможливорює навчитися:

- психологічно правильно й ситуативно зумовлено вступати в спілкування;
- підтримувати спілкування, стимулюючи активність партнера;
- психологічно правильно визначати точку завершення спілкування;
- максимально використовувати соціально-психологічні характеристики комунікативної ситуації, в межах якої розгортається спілкування;
- прогнозувати реакцію партнерів на власні дії, оволодіти ініціативою спілкування й утримувати її;
- адекватно ситуації вибирати жести, пози, ритм своєї поведінки.

Тренінг як активна форма навчання дозволяє проектувати різні ситуації, що виникають під час ділового спілкування, і вибирати поведінкові моделі, найбільш вигідні і доречні в тих або інших обставинах.

Мета й завдання тренінгів – формування культури мови, навчання та засвоєння слухачами аргументованого доведення власної точки зору; вміння стати на позицію співбесідника; здійснювати словесну й невербальну дію, логічно й естетично виправдану; використовувати риторичні прийоми; уміння створювати ситуації інформаційної та комунікаційної комфортності; сприяти культурі діалогу, яскравій і емоційній мові, регулюванню мовної поведінки відповідно до комунікаційних потреб і психологічних особливостей співбесідника.

На практичних заняттях молоді викладачі вчилися усвідомлювати мету своєї промови, організувати себе в процесі виголошення промови, бути природними, привабливими, артистичними, проявляти вимогливість до себе, щирість, змістовність, чіткість, емоційність, захопленість.

При цьому широко використовували аудіовізуальну техніку, кабінет зі спеціалізованим устаткуванням (дзеркало, трибуна, подіум, мікрофони, кінокамери тощо); самостійну роботу; професійно значущі комунікативні ситуації і відповідний риторичний матеріал.

Тренінги дають поглиблене системне уявлення про мовні норми сучасної української мови й комунікативні якості, розглядають проблеми підвищення якості та ефективності мовного спілкування. Основна частина занять відводиться на формування умінь складати тексти виступів, виступати перед будь-якою аудиторією. Частина занять спрямована на формування техніки мовлення: вправи з апаратом артикуляції, що передбачають розвиток дихання, дикцію, володіння голосом, а також засобів усної виразності; виробляється уміння невимушено триматися під час спілкування (жести, міміка, пози); мовна активність, швидкість реакції в діалозі тощо.

Відвідування тренінгів сприяло формуванню в молодих викладачів спеціальних дисциплін різноманітних ознак, що характеризують їхню комунікативну компетентність (уміння доводити, спростовувати, критикувати, давати оцінки, розуміти, визнавати свої помилки, переконувати, володіти комунікативними якостями мови, регулювати свою поведінку, моделювати особистість співбесідника тощо).

Доказом результативності роботи із цілеспрямованого формування комунікативної компетентності викладачів спеціальних дисциплін стали дані завершального зрізу рівнів

сформованості окремих компонентів комунікативної компетентності, які доводять значне зростання сформованості комунікативних умінь, простежується динамічне зростання високих показників емпатії.

Ми переконалися, що сконструйована модель процесу формування комунікативної компетентності викладачів сприяє формуванню викладача – професійного комунікатора.

До подальших напрямів дослідження відносимо питання вивчення взаємозв'язків формування комунікативної компетентності педагога з іншими його професійними якостями.

1. Дмитриева В. Ф. Модель преподавателя вуза технического профиля / В. Ф. Дмитриева, Г. В. Ившина, Г. У. Матушанский // Специалист. – 1997. – № 8. – С. 4-8.

2. Залібовська-Ільницька З. В. Різні підходи до дослідження комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів / З. В. Залібовська-Ільницька // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів: Збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 159-163.

3. Згурская М. П. Педагогическая культура: информационно-коммуникативный аспект компетенции преподавателя высшей школы / М. П. Згурская // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 22 (26). – Харків: НТУ «ХПІ», 2009. – С. 34-43.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М., 1987. – 146 с.

6. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління / Л. О. Савенкова. – К.: КНЕУ, 2005. – 215 с.

7. Савченко О. П. Психолого-педагогічні основи організації процесу спілкування у системі “викладач-студент” / О. П. Савченко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси. – ЧНУ, 2008. – Випуск 136. – С. 119-122.

8. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – 2-е изд. / В. А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 348 с.

*In this article the features of the communicative competence of teachers of special subjects and proposed a mechanism for its educational development in higher education.*

**Key words:** teacher, formation, competence, professional activity, sociability.

УДК 80:378.663-057.87

ББК 74.341

*Наталія Костриця*

### **МОВНА ОСОБИСТІТЬ ФАХІВЦЯ-АГРАРНИКА В КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ**

*Стаття присвячена проблемі розвитку мовної особистості фахівця-аграрника в контексті національно-культурних традицій. Автором проаналізовано складники мовної особистості, які відображаються в індивідуальній мовній картині світу.*

**Ключові слова:** мовна особистість, національно-культурні традиції, мовна спроможність, мовна і комунікативна компетенції.

**Актуальність дослідження.** У зв'язку із глобальними екологічними проблемами людства аграрний сектор став стратегічним, що наклало свій відбиток на вагомість і престижність сільськогосподарських професій. В Україні непростий праці фахівців-аграрників проявилася в споживацькому ставленні до природи, що призвело не лише до екологічної кризи, а й духовної зубожілості суспільства.

Національний компонент мовної особистості фахівця-аграрника дає змогу розглядати мовну діяльність під кутом національно-культурної специфіки і враховувати етнопсихологічні чинники, які сприяють формуванню мовних умінь і навичок, специфічного способу оцінювання ним світу та виробленню національного колориту їхньої мови в контексті сільськогосподарської діяльності.

**Постановка проблеми.** Мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій [1, с. 63]. При цьому важливо пам'ятати, що мова – це “найважливіший орієнтир людини у її діяльності у світі. І якщо діяльність розуміти як глибокий, усвідомлений діалог людини зі світом.., то мова є, передусім, мовою особистості” [7, с. 282].

Мова – культурний феномен, який становить основу етнічної культури, адже вона є об'єктивною формою накопичення, збереження і передачі суспільно-історичного досвіду, особливим джерелом відомостей про культуру: деякі види інформації можна отримати тільки із залученням мовних даних. Учені одностайні в тому, що мова – найголовніша із суттєвих прикмет етносу, тому з'ясувати походження, схарактеризувати культуру конкретного народу неможливо без діахронічного й синхронічного дослідження його мови. На думку Л. Мацько, українознавча основа навчальних курсів у вищих навчальних закладах навчить студентів відчувати національну специфіку мови, мовну картину, створену ментальністю українського народу. Власне кажучи, мову варто розглядати як інструмент включення індивіда у світ етнонаціональної культури. Вона слугує ключем до пізнання довкілля, оволодіння культурним багатством свого та інших народів [2, с. 70].

“Мовна особистість – ось та наскрізна ідея, яка пронизує усі аспекти вивчення мови й одночасно руйнує кордони між дисциплінами, які вивчають людину, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою” [4, с. 3]. Пізнати мову неможливо, не вийшовши за її межі, не звернувшись до її творця, носія, користувача – до людини, до конкретної мовної особистості, в нашому випадку фахівця-аграрника. Саме мовна особистість задає координати, що визначають предмет, завдання, методи й ціннісні орієнтири мовознавства [8, с. 69].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Мовна особистість як міждисциплінарна категорія перебуває в полі зору багатьох дослідників, з-поміж них: Ю. Караулов (російськомовна особистість), Л. Клубкова, Ю. Прохоров (мовна і мовленнєва особистість), Т. Снитко (мовна особистість західної і східної культур), В. Карасик (словникова мовна особистість), О. Біляєв (національно-мовна особистість), Л. Мацько, С. Єрмоленко (національно-свідомо україномовна особистість), Л. Скуратівський (духовна мовна особистість), М. Плющ (формування мовної особистості на основі лінгвістичного аналізу художніх текстів), І. Ющук (активна мовна особистість), І. Хом'як (вплив середовища на формування національно-свідомої мовної особистості), О. Лавриненко (психолінгвістичний аналіз мовної особистості студентів), Л. Засєкіна (мовна особистість у сучасному соціальному просторі) та ін.

**Мета статті** – проаналізувати структуру мовної особистості фахівців-аграрників та особливості її функціонування в контексті національно-культурних традицій.

**Виклад основного матеріалу.** Останніми роками феномен “мовна особистість” зазнає низки трансформацій у зв'язку з урахуванням різних аспектів суб'єкта як стійкої системи соціально значущих рис, властивих індивідові як члену певної спільноти [9, с. 55].

У контексті нашого дослідження за основу візьмемо визначення з тлумачного словника лінгвістичних термінів: “Мовна особистість – це поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі. Творчий підхід і рівень мовної компетенції стимулюють мовну особистість до вдосконалення мови, розвитку мовного смаку, до постійного відображення в мові світоглядно-суспільних, національно-культурних джерел і пошуків нових, ефективних індивідуально-стильових засобів мовної виразності” [2, с. 92-93].

Характеризуючи особистість фахівця-аграрника, спираємося на теоретико-гносеологічну модель, яку розробив російський лінгвіст Ю. Караулов. Дослідник запропонував трирівневу структури мовної особистості:

1) вербально-семантичний (лексика та знаки інших кодів, які використовується у мовленнєвій практиці);

2) лінгво-когнітивний (концепт як категорія механізмів свідомості, що виражає специфіку світобачення та світосприйняття людини);



3) мотиваційно-прагматичний (комунікативно-діяльнісна потреба мовця або мотивованість, що визначається його інтенціями, певними комунікативними установками) [4, с. 37].

Т. Космеда до складників мовної особистості відносить мовну спроможність, мовну і комунікативну компетенцію, особливе світобачення, світосприйняття та світорозуміння, що відображається в індивідуальній мовній картині світу, а фіксується в когнітивній картині світу [6].

Мовна спроможність як елемент структури мовної особистості є першоосною для подальшого розвитку та становлення певного рівня комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція є засобом виміру ступеня сформованості навичок ефективного мовлення певного індивіда, оскільки її градаційний характер дає змогу оцінювати рівень компетенції. Виокремлено показники, що становлять сутність цього поняття: 1) володіння мовою як системою (мовна компетенція); 2) володіння способами безконфліктної комунікації (жанрова компетенція); 3) володіння інформаційним простором, знаннями про світ (когнітивно-гносеологічна компетенція) [5, с. 21].

Характерним для світосприймання українців є те, що в землеробській культурі органічно поєднувалися в єдине ціле етичні та естетичні компоненти: моральність, практичність і краса. Підтвердженням сказаного є слова М. Рильського: “Троянди й виноград, красиве і корисне”. Цей органічний зв'язок традиційних форм життєдіяльності українського етносу пов'язаний з полюсами пізнання раціонального і чуттєвого, які повинні завжди урівноважуватися. Хліборобські цінності і норми, які закладені в традиціях, несуть у собі естетичний компонент, який пізнається через єдність раціонального і чуттєвого.

Чуттєве сприймання дійсності особистістю відбувається через абстрагування до мислення, у результаті чого утворюються поняття. У цьому ланцюжку рефлексія виконує роль перемикача, що збуджує та активізує вищі інтелектуальні дії. Як наслідок рефлексивних дій у свідомості залишаються сліди, які за сприятливих обставин стають генераторами цікавих думок, ідей, учинків. Цілеспрямована особистісна рефлексія професійної діяльності здатна запобігти негативним діям. Якщо для розвитку рефлексивних здібностей майбутніх фахівців-аграрників застосувати елементи етнокультури, то це не лише збільшить глибину рефлексії, але й вплине на розвиток творчого потенціалу. Наприклад, багатовіковий досвід спостереження за природними процесами, явищами шляхом узагальнень і уточнень знайшов відображення у фольклорі, народних знаннях з ветеринарної медицини, метеорології тощо.

Уся ця скарбниця народної мудрості протягом сторіч поповнювалась і ставала дедалі ціннішою: люди відсіювали прикмети, що не витримали перевірки часом, додавали свої, пов'язані з новими реаліями, уточнювали апробовані. Невипадково й сучасні агрономи користуються народним календарем, що тільки додає їм авторитету, робить їхні знання глибшими і ширшими, базованими на ґрунті традицій. Нині все більшої популярності набуває доповнення офіційних наукових метеорологічних прогнозів багаторічними спостереженнями з урахуванням досвіду предків.

Невід'ємним складником духовної етнічної культури, ефективним регулятором соціальної поведінки та маркером психологічних особливостей конкретного народу є етнонаціональні звичаї і традиції. Зазвичай під традиціями розуміють елементи культури, які передаються від покоління до покоління і зберігаються упродовж тривалого часу. Успадкування найцінніших, прогресивних звичаїв і традицій – природна й закономірна умова існування та прогресу кожного народу: від обраних і прийнятих суспільством традицій залежить його майбутнє. Вони відтворюють, зберігають та оновлюють культуру. Нехтування звичаїв і традицій, відмова від них призводить до втрати минулого й замикання культури в собі.

Життя українського селянина-землероба споконвічно проходило в рамках народної моралі і традиції. Моральність як основне підґрунтя культури зумовлює повноцінний розвиток духовної сфери особистості.

Усвідомлення соціальної цінності професійних знань і моральної відповідальності за результати своєї фахової діяльності сприяє гармонізації відносин “людина – природа”. У соціальній практиці ця ідея втілюється в етичних нормах професійної культури, які спрямовані на екологічно доцільну взаємодію професійної діяльності з природою. Найвищі ознаки

моральності бачить поет Б. Олійник у праці й життєвих принципах хлібороба, голос, оцінку якого відчуваємо в рядках поетового вірша: Та й немає такого цабе на світі, / Котре б хлібороба з посади зняло. Справді, немає такої посади “хлібороб”, а є щоденна нелегка праця, коли людина працює часто до фізичного виснаження, відмовляється від комфортних умов життя, витримує примхи погоди, але має насолоду, втіху від результатів своєї праці на землі. Замислюється над долею, призначенням хлібороба поет Б. Олійник:

І не знаю, кому треба більше хоробрості:  
Космонавту чи хліборобу?

(“Про хоробрість”).

Розвиток духовного складника професійної діяльності фахівців-аграрників пов'язаний зі ставленням до хліборобської праці, в якій закладено етнокультурні традиції наших пращурів. Зокрема, традиційне природокористування в Україні відзначалося відсутністю протиставлення природного та штучного, прагнення підкорити світ природи. Тому формування внутрішньої мотивації студентів вищого аграрного навчального закладу повинно враховувати етнокультурні чинники їх професійної культури.

У професії аграрників національні особливості виступають значно яскравіше, ніж у низці інших професій (столярів, ковалів, водіїв тощо). Генетична пам'ять та історичний шлях розвитку українського народу наклали істотний відбиток на професійні особливості аграрників. Зокрема, зіставлення, порівняння високого, “небесного” і земного, буденного втілюється в оригінальних сентенціях Б. Олійника:

Звичайно, в блакиті не викосить жита.

Зірок не посадиш у власний город.

Земні, хліборобські цінності підносяться до небесних висот, “окрилюються”: Від того й земля нам ставала рідніша, / Що з небом вона обнялася крильми (“Небо полеглого безвісти”). Хліборобів поет називає найіменитішими аристократами праці (“Хлібові”).

Оскільки сільськогосподарська діяльність генетично корелює з народними обрядами за принципом “праця була обрядом, а обряд був працею”, то вважаємо за необхідне акцентувати увагу на роль етнокультурного компонента в культурі праці аграрників. Важливо, щоб осмислення свого ціннісного простору студенти відчули, переступивши поріг аграрних університетів, і з перших днів навчання залучалися до спеціально організованої роботи з розвитку їх смислових орієнтирів, які тісно б перепліталися із цілями й завданнями обраної професії.

Етнічна самосвідомість – це усвідомлення народом себе як суб'єкта історичної дії, своїх інтересів, свого місця у світі, своєї історії та культури. Цей компонент етнічної культури можна розглядати не тільки щодо цілого народу, а й щодо мовної особистості. Скажімо, під етнічною самосвідомістю індивіда вбачаємо усвідомлення ним своїх етнічних інтересів, почуттів, дій, думок, мотивів, знань та уявлень, установок і спрямувань у процесі етнізації, іншими словами, усвідомлення своєї належності до конкретного етносу, причетності до його культури.

До структури самосвідомості входить етнічна самоідентифікація – процес ототожнення себе з певною етнічною групою. Прагнення до самоідентифікації показове для кожного народу. Воно виявляється в намаганні дати відповіді на запитання “Хто ми?”, “Звідки ми?”, “Що ми можемо?” і “Куди йдемо?” Етнічна ідентичність у всіх народів переважно позитивна, тобто людина відчуває радість чи гордість від належності до свого народу й у факті своєї етнічної причетності знаходить джерело самоповаги.

Найважливішим компонентом професійної культури майбутнього фахівця-аграрника є ціннісно-мотиваційний, тому що цінності в її структурі посідають домінуючі позиції, а ціннісні орієнтації зумовлюють значення і сенс професійних знань, умінь і навичок у навчальній сільськогосподарській діяльності, усвідомлення ролі сільського господарства як однієї з основ розвитку суспільства й особистості, співвідношення професійних цінностей особистості із загальнолюдськими. У процесі формування у майбутніх фахівців-аграрників ставлення до землі як до годувальниці відбувається оволодіння ними моральними цінностями, які виявляються в культурі екологічно правильної поведінки.

Як зазначає Н. Калинюк, в українській мовній картині світу номінація земля має статус різнопланово конотованої одиниці, оскільки належить до стрижневих світоглядних кодів

національної культури. Сьогодні це наповнене багатим змістом поняття із розгалуженою системою контекстуальних варіантів та емоційно-експресивних оцінок, а його лексико-семантична структура засвідчує динаміку від конкретно-предметного до поняттєвого значення. В. Кононенко наводить образ земля у ряду понять, які формують мовний тип українця, сприяють “створенню національно-орієнтованої картини світу, що ґрунтується на народному світобаченні”.

У процесі концептуалізації землі як одного з найвиразніших мовно-естетичних знаків національної культури багато важила специфіка її міфопоетичного осмислення. Адже, за переконанням давніх українців, земля — це місце проживання, тимчасового перебування людини між двома вічними сферами, світами — життям і смертю, добром і злом. У цій номінації найвиразніше виявляється мовний досвід колективного сприйняття землі як реалії навколишнього світу та основи національного ландшафту, способу господарювання, а відповідно — добробуту [3, с. 1].

Цілком логічно, що при обробітку землі селяни звертали увагу передусім на її родючість. Чинники, які згодом було покладено в основу ґрунтознавства, наші предки визначали емпірично: на око, дотик, навіть на смак. Пригадаймо: “Чорна (не сіра, бідна поживними речовинами!) земля білий хліб родить”; “грудка розсипається в руках – пора сіяти”). Можна навіть стверджувати, що ґрунти вперше класифікував народ, здійснивши це у межах певних природно-ландшафтних зон. Також агрономічних знань потребували щорічне чергування культур, зміна сортів (жито з іншого краю), внесення органічних добрив, визначення ділянок під пари. Давніми є знання й у галузі ботаніки. Адже ще до виникнення Київської Русі селяни вирощували й озимі, й ярові злакові культури. Найдопитливіші з наших предків не могли не зафіксувати, як ріст рослин залежить від особливостей ґрунту, способу сівби. Наприклад, переконалися, що сіяти краще густо (“Посієш рідко, то вродить дідько”). Також спостерігали за розвитком сходів, могли спрогнозувати, якою буде віддача від них (“Якщо сходи зелені, високі, широколисті – врожай буде високим”; “Листя бліде, хилиться до землі – на неврожай” тощо). Як цілком правильно зазначають сучасні дослідники [10, с.19], дбайливий обробіток ґрунту, білякореневе спусування просапних культур у період їхнього росту свідчить про стихійно-емпіричні знання способу живлення.

**Висновок.** Таким чином, національний компонент мовної особистості дає змогу розглядати професійну діяльність фахівця-аграрника в контексті національно-культурних традицій. Хліборобські традиції, народжені в любові до землі й у тяжкій праці, стали одним із найбільших здобутків української етнокультури. Ціннісно-сміслова єдність природи, мови, культури і етнічної екології у професійній діяльності фахівців-аграрників стало закономірним процесом інтеграції професійних та мовно-культурологічних знань у змісті вищої сільськогосподарської освіти.

1. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості / Євген Боринштейн // Соціальна психологія. – 2004. – № 5. – С. 63-71.
2. Єрмоленко С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
3. Калинюк Н. Семантична парадигма номінації земля в українській народній пісні / Н. Калинюк. Режим доступу: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine65-4.pdf>.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
5. Космеда Т.А. Комунікативна компетенція Івана Франка міжкультурні, інтерперсональні, риторичні виміри : [моногр.] / Тетяна Анатоліївна Космеда. – Львів : ПАІС, 2006. – 328 с.
6. Космеда Т.А. Мовна спроможність, комунікативна компетенція, мовна особистість як проблемні питання сучасного українського мовознавства / Т.А. Космеда // Лінгвістична палітра : [збірник наукових праць з актуальних проблем лінгвістики] / [за заг. ред. проф. Л.А. Лисиченко]. – Харків, 2009. – С. 129-140.
7. Леонтьев А. А. Основы психолінгвистики : [учеб. пособ. ] / А. А. Леонтьев – М.: Смысл, 2005. – 288 с.
8. Попова Е. А. Человек как основополагающая величина современного языкознания /Е. А. Попова // Филологические науки. - 2004. – № 2. – С. 69-77.

9. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації : [навч. посіб.] / О.А. Семенюк, В. Ю. Парашук. – К. : Академія, 2010. – 240 с.

10. Становлення і розвиток аграрної освіти і науки в Україні (з найдавніших часів і до сьогодення) / Д. О. Мельничук, М. В. Зубець, Л. Ю. Беренштейн, С. С. Коломієць, Б. Я. Панасюк, С. К. Рудик, С. К. Гузеватий. – К.: НАУ, 2005. – 224 с.

*The article is devoted to the problem of agrarian affairs specialist' linguistic personality development in the context of cultural traditions. The author analyzed components of linguistic personality, which are reflected in the individual world linguistic pattern.*

**Key words:** linguistic personality, cultural traditions, linguistic ability, linguistic and communicative competence.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Маслій Галина.</i> Викладання іноземних мов у жіночих середніх навчальних закладах західної України на початку ХХ століття .....	3
<i>Маслова Алина.</i> Методи обучения английской научной речи студентов неязыковых специальностей в педагогической теории и практике 70 – 80-х годов ХХ века .....	5
<i>Мочарська Уляна.</i> Вплив періодичних видань Галичини початку ХХ століття на формування мовної особистості .....	11
<i>Омельчук Сергій.</i> Становлення й розвиток дослідницького компоненту змісту навчання морфології української мови в основній школі .....	14

## ВИЩА ШКОЛА

<i>Білавич Галина, Савчук Андрій.</i> Мовленнєвий простір студента-міжнародника .....	21
<i>Близнюк Тетяна.</i> Розвиток комунікативних здібностей як необхідна умова формування педагогічної культури майбутнього вчителя .....	24
<i>Бутенко Любов, Огуй Ірина.</i> Методичні основи формування комунікативної компетенції іноземних студентів у процесі навчання української мови в технічному ВНЗ .....	29
<i>Галенко Анна.</i> Культурологічний компонент становлення мовної особистості студента-філолога .....	33
<i>Гончарук Оксана.</i> Застосування інтернет-технологій під час вивчення української мови як іноземної .....	37
<i>Гріца Альона.</i> Психологічні основи організації самостійної роботи студентів .....	42
<i>Гуменюк Ірина.</i> Формування основ загальнонаукової компетенції студентів у процесі вивчення “Української мови (за професійним спрямуванням)” .....	45
<i>Зімакова Лілія.</i> Підготовка майбутніх вихователів до формування фонетичної компетенції дошкільників .....	49
<i>Ішутіна Олена.</i> Підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування тестових технологій у навчальному процесі .....	53
<i>Мамчур Наталія.</i> Формування мовної особистості магістрантів у процесі вивчення українознавчих дисциплін .....	57

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Ворожбит Вікторія, Ігнат'єва Аліна, Білецька Світлана.</i> Гуманістична спрямованість морального виховання дітей: історичний дискурс .....	61
<i>Галицких Елена.</i> Педагогическая мастерская “Портрет подростка в современной литературе: новые времена – другие дети” .....	66
<i>Горецька Ольга.</i> Виховні аспекти літературної творчості Володимири Жуковецької.....	73
<i>Козак Інна.</i> Розвиток емоційної сфери дошкільнят як передумови їх художньо-мовленнєвої діяльності .....	77
<i>Maciąg Jolanta.</i> Kształtowanie kompetencji społecznych dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym .....	81

## ТОЕРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Ашиток Надія.</i> Формування мовної особистості дитини-інваліда в епоху глобалізації суспільного простору .....	87
<i>Бадер Валентина.</i> Лінгводидактичні засади формування соціокультурної компетентності молодших школярів.....	91
<i>Божко Олена.</i> Компетентнісний підхід до формування навичок роботи з текстом у	

школярів на уроках української мови.....	96
<i>Варзацька Лариса.</i> Формування учнівських інтересів під час навчання морфології за умов компетентнісного підходу (5-7 класи) .....	103
<i>Васильківська Надія.</i> Соціокультурний компонент формування мовної особистості молодшого школяра .....	107
<i>Воробець Сніжана.</i> Професійно орієнтований переклад і білінгвальна компетенція мовної особистості .....	110
<i>Голуб Ніна.</i> Ознаки компетентності мовної особистості учня .....	114
<i>Горошкіна Олена.</i> Соціокультурний контекст формування мовної особистості учня .....	120
<i>Грона Наталія.</i> Проблема розвитку орфографічної пильності в період навчання грамоти .	124
<i>Дем'яненко Ольга.</i> Соціокультурний компонент формування полілінгвальної особистості засобами іноземної мови .....	128
<i>Загороднова Вікторія.</i> Формування мовної особистості учнів-представників національних спільнот в умовах міжкультурного спілкування .....	132
<i>Звіркова Наталія.</i> Формування навички письма учнів 1 класу на засадах компетентнісного підходу .....	139
<i>Ісаєнко Аліна.</i> Соціокультурний компонент становлення вторинної мовної особистості (на прикладі аналізу текстів реклами) .....	143
<i>Казанцева Лариса.</i> Мовна ситуація південно-східного регіону і врахування її впливу на оволодіння дошкільниками української мови .....	148
<i>Котик Тетяна.</i> Методологічні засади української лінгводидактики. ....	154
<i>Кулик Олена.</i> Вплив психофізіологічних механізмів говоріння на засвоєння учнями мовного матеріалу під час вивчення словотвору .....	160

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<i>Stelmasiak Izabela.</i> Dziecko ulicy jako podmiot pracy streetworkera (aspekt personalistyczny)...	165
<i>Барабаш Ольга.</i> Аналіз сучасних підходів до поняття “професійна компетентність ” у післядипломній освіті .....	174
<i>Бударіна Я.В., Вотякова М.О., Степанішина Т.Є.</i> Мовні засоби для вираження ідеальних, абстрактних і реальних понять в текстах математичних, природничо-наукових та інженерних дисциплін .....	176
<i>Буднік Анжела.</i> Структура мовної особистості майбутнього філолога: лінгводидактичний аспект дослідження .....	180
<i>Коломієць А. М., Ільчук В. В.</i> Формування комунікативної компетентності викладачів спеціальних дисциплін у технічних ВНЗ .....	183
<i>Костриця Наталія.</i> Мовна особистість фахівця-аграрника в контексті національно-культурних традицій .....	188

## CONTENTS

### HISTORY OF PEDAGOGY

<b>Masliy Halyna.</b> Foreign languages teaching at secondary educational establishments for women in western Ukraine at the beginning of the 20-th century.....	3
<b>Maslova Alina.</b> Methods of teaching English scientific speech skills in pedagogical theory and practice in the 70-80's of the XX century .....	5
<b>Mocharska Ulyana.</b> The influence of the periodicals in Halychyna at the beginning of the XX century on the formation of linguistic identity .....	11
<b>Omelchuk Sergiy.</b> The development of a research component in the content of teaching morphology of the Ukrainian language in basic school.....	14

### HIGHER SCHOOL

<b>Bilavych Galyna, Savchuk Andriy.</b> Language space of a student of international relations.....	21
<b>Blyznyuk Tetyana.</b> Developing communicative skills as the immanent condition of forming the pedagogical culture of a prospective teacher.....	24
<b>Butenko Lyubov, Oguy Iryna.</b> Methodical grounds in forming communicative competence of foreign students in the process of studying the Ukrainian language in politechnical universities ...	29
<b>Galenko Anna.</b> Cultural aspect of forming language personality in a philology student .....	33
<b>Goncharuk Oksana.</b> Using internet technologies in teaching Ukrainian as a foreign language...	37
<b>Gritsa Alyona.</b> Psychological foundations of organizing independent study of students .....	42
<b>Gumenyuk Iryna.</b> Forming the basics of general scientific competence in students while studying the subject "The Ukrainian language (a professional approach).....	45
<b>Zimakova Lilia.</b> Preparing future educators for forming the phonetic competence of preschool children .....	49
<b>Ishutina Olena.</b> Preparing future language teachers for using testing technologies.....	53
<b>Mamchur Nataliya.</b> Forming language personality of graduates in the process of teaching the university subjects of Ukraine studies.....	57

### THEORY OF EDUCATION

<b>Vorozhbit Victoria, Ignatyeva Alina, Biletska Svitlana.</b> Humanistic orientation of moral education of children: historical discourses.....	61
<b>Galitskih E.O.</b> Pedagogical workshop «A portrait of a teenager in modern literature: new times – new children» .....	66
<b>Goretska Olga.</b> Educational aspects of Volodymyra Zhukovetska's literary works .....	73
<b>Kozak Inna.</b> Developing the emotional sphere of preschool children as a precondition for their artistic and speech activity .....	77
<b>Matsonh Jolanta.</b> Primary School Teacher as Coach Coordinator of independent learning .....	81

### THEORY OF TEACHING

<b>Ashitok Nadya.</b> Formation of the linguistic identity of a disabled child in the age of globalization	87
<b>Bader Valentyna.</b> Linguadidactics bases of forming sociocultural competence of primary school children .....	91
<b>Bozhko Olena.</b> Competence approach to the formation students' skills of forming text at the lessons of Ukrainian .....	96
<b>Varzatska Larysa.</b> Forming pupils' interests during studying morphology in the environment of competence approach (grades 5-7).....	103
<b>Vasyk'kivs'ka Nadiya.</b> Social and cultural aspect of forming a lingual personality of primary	

school pupils.....	107
<b>Vorobets Snizhana.</b> Professionally oriented translation and bilingual competence of a language personality .....	110
<b>Golub Nina.</b> Signs of competence of a language personality of a student.....	114
<b>Goroshkina Olena.</b> Sociocultural context of forming the linguistic identity of a student.....	120
<b>Grona Natalia.</b> Problems of development of spelling alertness while teaching literacy.....	124
<b>Demyanenko Olga.</b> Sociocultural component of forming multilingual personality by means of a foreign language.....	128
<b>Zagorodnova Victoria.</b> Forming the language personality in pupils-representatives of national minorities in the environment of intercultural communication.....	132
<b>Zvirkova Natalia.</b> Forming writing skills in 1 form pupils based on the competence approach.....	139
<b>Isaenko Alina.</b> The socio-cultural component of forming a secondary language personality (based on analysis of advertising texts).....	143
<b>Kazantseva L.</b> The language situation of the south-eastern region and its influence on the mastering of Ukrainian by preschool children.....	148
<b>Kotyuk Tetyana.</b> Methodological basis of Linguodidactics. ....	154
<b>Kulyk Olena.</b> The influence of physiological speaking mechanisms on students' language material mastering in the study of word formation.....	160

### PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Stelmasyak Isabella.</b> Street children as a subject of street workers' activity.....	165
<b>Barabash Olga.</b> Analysis of modern approaches to the concept of «professional competence» in postgraduate education.....	174
<b>Budarina Y. V., Votyakova M. O., Stepanishyna T. Y.</b> Language means for the expression of ideal, abstract and realistic concepts in texts of mathematics, natural sciences and engineering disciplines.....	176
<b>Budnik Angela.</b> Language personality structure of the future philologist: linguodidactic aspect of the study.....	180
<b>Kolomiyets A.M., Ilchuk V.V.</b> Formation of communicative competence of special subjects teachers in technical institutions of higher education.....	183
<b>Kostrysya Natalia.</b> Language personality of the specialist agrarian in the context of national and cultural traditions.....	188

## Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного університету,  
журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.

2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.

3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Суг”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі \*.tif, \*.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).

*Статті пишуться за схемою:*

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана й підписана автором (ами).

8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

Міністерство освіти і науки України  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВІСНИК  
Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника

*ПЕДАГОГІКА*  
*Випуск XLVIII*

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,  
Педагогічний інститут  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Ministry of Education and Science of Ukraine  
Precarpathian National University named after V.Stefanyk

NEWSLETTER  
Precarpathian National University named after V.Stefanyk

*PEDAGOGICS*  
*№ XLVIII*

Published since 1995

Publishers adress: Pedagogical Institute,  
Precarpathian National University named after V.Stefanyk  
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен  
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою. Реєстраційне свідоцтво КВ № 435

Здано до набору 10.10.2013 р. Підп. до друку 07.11.2013 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура “Times New Roman”.  
Ум. друк. арк. 16,07. Тираж 100 прим. Зам. 40.

Видавець  
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №2718 від 12.12.2006 р.

Виготовлювач  
Видавництво “Тіповіт”  
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Січових Стрільців 78, тел. 53-70-77  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ІФ №17 від 28.12.2001 р.