

74
1053

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



Педагогіка
49
Випуск XLIX

Івано-Франківськ
2013

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка

Випуск XLIX



НБ ПНУС



788560

Івано-Франківськ
2013

Вісник Прикарпатського національного університету.

Серія: Педагогіка. 2013. Випуск XLIX. У двох частинах. – 374 с.

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.

78 85 60

© Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

УДК 316.61

ББК 74.04

Małgorzata Puchowska

ROLA SZKOŁY JEZUICKIEJ W KSZTALCENIU LIDERÓW ŻYCIA POLITYCZNEGO, GOSPODARCZEGO, SPOŁECZNEGO I KULTURALNEGO

У статті автор аналізує етапи становлення і розвитку єзуїтської освіти в Польщі загалом і підготовки лідерів для суспільного життя, активної громадської та культурно-освітньої діяльності зокрема. Наведено огляд мовознавчих дисциплін, які викладались для студентів задля формування красномовства.

Ключові слова: єзуїти, школи, виховання світське, еліта, колегіум, академія, звичаї.

Ignacy Loyola, założyciel Towarzystwa Jezusowego czwartą część Konstytucji poświęcił wykształceniu intelektualnemu i przygotowaniu pedagogicznemu młodzieży zakonnej do przyszłych prac apostołskich. Jego wskazania, choć dotyczyły tylko formacji młodych jezuitów, stały się podstawą pedagogiki ignacjańskiej, rozwijanej przez stulecia i żywo obecnej w końcu XX wieku. Rosnącą rolę edukacji w misji zakonu postrzegano dwutorowo: jako dawanie młodzieży podstawowego wykształcenia humanistycznego i uczenia jej zasad życia chrześcijańskiego oraz jako pomaganie ludziom wszystkich stanów poprzez głoszenie kazań czy słuchanie spowiedzi. Priorytetem jednak stało się prowadzenie szkół, w których przy pomocy różnorodnych metod nauczania, starano się wpajać Christianitas i pietas [6]. Istotnie, podstawowym zadaniem wszystkich placówek pozostaje aż do dnia dzisiejszego wychowanie moralne w duchu chrześcijańskim.

Na terenie Rzeczypospolitej pierwsze kolegia jezuickie dla młodzieży świeckiej powstały w Braniewie (1565), Pułtusk (1566), Wilnie (1570) i Poznaniu (1575). Przemysłany organizacyjnie system kształcenia i wychowania, realizacja stosunkowo atrakcyjnego programu, odpowiadającego aspiracjom młodzieży i ich rodziców, w połączeniu z bezpłatnością nauki, zapewniały tym placówkom ogromną popularność. Po 200 latach jezuiti prowadzili 1 akademię, 67 szkół, 25 seminariów, 18 konwiktów szlacheckich i 45 burs muzyków, stając się wręcz monopolistą w dziedzinie oświaty. Dla ogółu szlachty edukacja jezuicka stała się wręcz synonimem edukacji w ogóle, a jak trafnie stwierdził Jean Delumeau, „dyplom z łaciny” stał się niezbędny każdemu, kto chciał zrobić karierę [3].

Celem humanistycznej edukacji jezuitów było przygotowanie do objęcia publicznych urzędów, godności świeckich i duchownych. Już Jan Alfons de Polanco, jeden z założycieli zakonu zauważył, że: „Ci, którzy obecnie są jedynie studentami, staną się proboszczami, urzędnikami cywilnymi, będą wymierzać sprawiedliwość, zajmować inne ważne stanowiska z korzyścią dla wszystkich” [6]. Rzeczywiście, absolwenci jezuitów to przyszli biskupi, kardynałowie, rajcy czy doradcy książąt.

W całej Europie Towarzystwo Jezusowe dzięki swemu szkolnictwu zaczęło już w drugiej połowie XVI wieku czynnie oddziaływać na elity społeczne: świeckie i duchowne, cywilne i wojskowe. Także w Rzeczypospolitej jezuiti silnie wpływali na mentalność edukowanej młodzieży szlacheckiej. Stefan Szczaniecki (Szczaniecki), przełożony prowincji polskiej zachęcał młodych chłopców do nauki, aby mogli „w przyszłości w odpowiedni sposób pełnić swe obowiązki i służyć państwu w sądach i na sejmach, a także być pożytecznym dla dobra publicznego” [5].

Proces zbliżania jezuitów do możnych i panujących, elit duchownych i świeckich narastał i był konsekwentny, stając się już w XVI wieku strategią zgromadzenia. Reputację wśród wpływowych osobistości zakonnicy zawdzięczali głównie swej działalności kaznodziejskiej. W konsekwencji elity urodzenia i elity majątkowe nie tylko chętnie słuchały jezuickich kazań, ale również posyłały synów do kolegiów prowadzonych przez Towarzystwo. Jezuicka patrystyka pozyskiwała arystokrację i bogate mieszczaństwo, a fundowane przez nie kolegia kształtowały kolejne pokolenia oddane Kościołowi, a zarazem życzliwe zakonowi.

Można przyjąć tezę, iż jezuita, zgodnie z apostołskim motywem tworzenia szkół, starali się ogarnąć swą edukacją młodzież wszystkich stanów, ale faworyzowali uczniów z majątnych rodów. To dla nich zakładali collegia nobilium, gromadzące wyłącznie synów bogatej szlachty i magnaterii. Placówki te utrwały stanową tożsamość, kreowały elity intelektualne, a zarazem umożliwiały jednostkową, niekiedy wielkopańską karierę, wprowadzającą do wąskiego kręgu elity majątku lub władzy.

Pierwsze w Rzeczypospolitej kolegium szlacheckie otwarto we Lwowie w 1749 roku. Wychowankom kolegium starano się stworzyć warunki godne ich urodzenia. Program edukacji w ogólnych zarysach wzorował się na Seminarium Romanum i wiedeńskim Theresianum, uwzględniał jednak warunki i potrzeby Rzeczypospolitej. Kształcenie młodzieży w pobożności, różnych naukach oraz obyczajach miało pozostawać przede wszystkim w zgodzie z „duchem Ojczyzny” (genio Patriae) i coraz ambitniejszymi wyzwaniem oświeconego stulecia. Chcąc wychować ludzi światłych i uczciwych, przygotowanych do naprawy państwa, rektor lwowskiego Collegium Nobilium, Józef Głower położył wielki nacisk na nauczanie historii, a zwłaszcza dziejów ojczystych. Studia historyczne stanowiły fundament kształtowania patriotycznej i obywatelskiej postawy synów szlacheckich i w pewnym sensie wywołać niechęć do ówczesnych oznak kosmopolityzmu.

Program nauczania przewidywał również wykłady geografii. Warto przypomnieć, iż w kręgach elit ówczesnej Europy wiedzę geograficzną traktowano jako niezbędną nie tylko w życiu politycznym i ekonomicznym, ale i w prowadzeniu konwersacji. Wychowankowie z uwagą śledzili bieżące życie społeczno-polityczne, gospodarcze i kulturalne w kraju i za granicą. Raz w tygodniu czytali prasę, omawiali aktualne wydarzenia, dyskutowali nad nimi, koncentrując się na sprawach wagi państwowej. Przyszłym liderom życia społeczno-politycznego zwracano również uwagę na wzmianki o czołowych osobistościach Europy, przybliżając ich genealogię i szlacheckie czyny.

Profesorowie często eksponowali i wdrażali virtutes politicae, a jednocześnie piętnowali cechy im przeciwstawne. Młodzież opanowywała cenioną wśród elit sztukę konwersacji, a także uczyła się „obyczajnego postępowania”, pisanie listów w sprawach publicznych i prywatnych, rozprawiania w różnorodnych, mniejszych lub większych gremiach Rzeczypospolitej, zwłaszcza w sejmikach i sejmie. Erudycję przyszłego posła czy dyplomaty tworzyły dictamina politica zaczerpnięte ze starannie dobranych autorów. Uczniowie poznawali też prawo i ustrój Rzeczypospolitej, pozostając w przekonaniu, iż pomyślność ojczyzny wyżej należy cenić niż własne wygodę i korzyści.

Blizsze informacje o kształceniu we Lwowie przyszłych polityków i urzędników państwowych czerpiemy z zachowanych programów publicznych egzaminów uczniowskich. W końcu roku szkolnego 1758/59 uczniowie klasy retoryki kolegium szlacheckiego w języku ojczystym odpowiadali na bardzo szczegółowe pytania poświęcone prawu Korony [11]. W tym samym czasie uczniowie młodszej klasy dowodzili swej wiedzy o senacie polskim, przybliżając genezę tego organu i szczegółowo omawiając procedurę elekcji senatorów, określając ich godności, miejsce w senacie, sprawowane urzędy i kompetencje.

Program nauczania w kolegiach szlacheckich – dodajmy, że po Lwowie kolejne placówki powstawały w Wilnie, Warszawie, Ostrogu, Poznaniu i Lublinie, obejmował, oprócz szerszego zakresu przedmiotów wykładanych także w szkołach publicznych, wiele zajęć dodatkowych. Słusznie uznano bowiem, że przyszli kompetentni członkowie aparatu władzy świeckiej i kościelnej muszą władać językami nowożytnymi, znać się na astronomii czy architekturze, ale także wyróżniać się innymi cechami przydatnymi w dyplomatycznych salonach. Konwiktorzy ćwiczyli się zatem w sztuce ukłonów i konwersacji, jeździe konnej, szermierce, muzyce i tańcach. Prócz tego urządzali popisy naukowe, organizowali własne sejmiki i brali udział w teatrze szkolnym. Lata pobytu w kolegium sprawiały, że młodzi dziedzice splendorów wynikających z racji urodzenia i majątku dochodzili do najwyższych godności w państwie. Przykładem swoich kompetencji wytyczali nowe urzędnicze i dyplomatyczne standardy. Idąc w parze z kompetencjami ogłada towarzyska, umiejętność gry na instrumentach, wysublimowanie w doborze i odbiorze dzieł literackich i teatralnych czyniły z nich także podziwianych i naśladowanych liderów w sferze kultury.

Kolegia szlacheckie w Rzeczypospolitej funkcjonowały do roku 1773. Kasata zakonu zakłóciła ich pomyślny rozwój, ale decyzje polityczne Katarzyny II sprawiły, że placówki te stały się wzorem dla konwiktów Towarzystwa Jezusowego w Połocku (1780-1820), Petersburgu (1802-15) i

Romanowie (1814-20), a po usunięciu jezuitów z Rosji najbardziej zbliżoną instytucją był otwarty za pozwoleniem władz habsburskich konwikt szlachecki we Lwowie (1842-48).

Za prawdziwego spadkobiercę idei Collegium Nobilium uznać należy Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów w Chyrowie (1886-1939). Konwikt chyrowski miał umożliwić naukę młodzieży z mniej zamożnych domów poprzez zniesienie bariery finansowej i tym samym formować nowe elity społeczne, polityczne i gospodarcze, których wyróżnikiem nie byłoby już pochodzenie, ale zdobyte wykształcenie i nienaganna postawa moralna. Wysokie czesne limitowało jednak skład społeczny młodzieży pobierającej tu nauki. Wśród uczniów przeważali potomkowie rodów ziemiańskich oraz chłopcy wywodzący się z dobrze sytuowanych rodzin urzędniczych. Systematycznie rosła też liczba synów bogatych przemysłowców. Tylko takie rodziny stać było na opłacenie wysokiego czesnego.

Gimnazjum ojców jezuitów w Chyrowie postrzegane było jako jedna z najlepszych tego typu szkół w Polsce. Zakład słynął nie tylko z panującej w nim niemalże wojskowej dyscypliny, ale także ze swego poziomu naukowego, który znacznie odbiegał od obowiązujących w innych gimnazjach. Od uczniów wymagano bardzo wiele, a wykłady częstokroć były na poziomie uniwersyteckim. Podkreślić jednak należy, że uczącej się tu młodzieży stworzono do pracy doskonałe warunki. „Szkola zachęcała i pociągała”, ale otrzymanie najwyższych not nie przychodziło łatwo.

Bardzo wysoki poziom nauki w Chyrowie to efekt profesjonalizmu kadry i stawianych przez nią wymagań. Konwikt chyrowski otwarto w roku 1886, co oznacza, że aż do odzyskania przez Polskę niepodległości, funkcjonował w granicach państwa austriackiego. Do wiedeńskich zaleceń ministerialnych zastosowano też obowiązujący program nauczania, ale od innych gimnazjów państwowych szkoła jezuicka różniła się wielością wykładanych przedmiotów nieobowiązkowych: język ukraiński, rosyjski, angielski włoski, muzyka, śpiew, rysunki, tańce i szermierka oraz tych, które jedynie w konwikcie uznawano za obowiązkowe: język francuski, kaligrafia (dla początkujących), gimnastyka. Nacisk, większy niż to przewidywał austriacki system, kładziono też na naukę języka niemieckiego. Po roku 1918 zniesiono jedynie naukę geografii i historii monarchii austriackiej. Zastąpiła je geografia i historia Polski. Młodzież kształcona być miała w duchu miłości ojczyzny, w poczuciu tolerancji religijnej i narodowościowej [1].

W listopadzie 1924 roku Zakład Naukowo-Wychowawczy w Chyrowie znalazł się w grupie 40 prywatnych szkół średnich, którym przyznano aż do odwołania pełne prawa państwowe. Gimnazjum realizowało program nauczania przewidziany dla gimnazjum klasycznego. Przedmioty obowiązkowe całkowicie zgadzały się z propozycją ministerialną dla gimnazjum klasycznego, ale w Chyrowie prowadzono też przedmioty nadobowiązkowe: język francuski, angielski, rysunki, geometrię i stenografię, roboty ręczne i muzykę.

Celem konwiktury chyrowskiej było „wychować i umysłowo wykształcić godnych i użytecznych dla rodzin, Ojczyzny i Kościoła członków”, „dać młodzieży podstawę pełnego rozwoju kulturalnego, przygotować ją do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa” [8]. Na ile cel ten okazał się możliwy do realizacji, świadczą losy absolwentów. Poziom kształcenia, który zapewniał Chyrów, sprawiał, że z łatwością kończyli studia wyższe w najbardziej renomowanych uczelniach całej Europy, by potem obejmować odpowiedzialne funkcje w sferach rządowych czy w różnych dziedzinach gospodarki krajowej, zasilać intelektualnie kadry akademickie, czy dopisywać swoje nazwiska do panteonu sztuki. Istotnie, na liście absolwentów szkoły jezuickiej odnajdujemy wicepremiera, ministra skarbu oraz przemysłu i handlu Eugeniusza Kwiatkowskiego, posłów na Sejm II RP: Kazimierza Rafała Chłapowskiego, Mariana Jaroszyńskiego, Adama Kroebła. Liczni chyrowscy maturzyści wybrali kariery wojskowe. W ich gronie wystarczy wymienić dowódcę Wielkopolskiej Brygady Kawalerii, która wstąpiła się w bitwie nad Bzurą, Romana Abrahama, dowódcę 60 Dywizji Piechoty, walczącej z Armią Czerwoną, następnie z Niemcami pod Kockiem, Adama Eplera, współautora planu Akcji Burza Jerzego Marię Kirchmayera czy twórcę polskiej artylerii nadbrzeżnej w okresie międzywojennym, komandora podporucznika Heliodora Jana Laskowskiego. Uczniami Chyrowa byli też pisarze: Jan Brzechwa, Franciszek Ksawery Pruszyński, Kazimierz Wierzyński, Józef Garliński, Andrzej Rostworowski, Kamil Giżycki; artyści: malarz, współautor "Panoramy Raławickiej", Adam Styka i twórca Pomnika Grunwaldzkiego w Krakowie Antoni Wiwulski, oraz uczeni: Ludwik Bernacki, Aleksander Birkenmajer, Mieczysław

Jerzy Gamski, Marian Garlicki, Władysław Lohn, Marian Morawski, Paweł Siwek, Stanisław Styś, Eugeniusz Żukowski, Stanisław Bednarski, Wacław Kruszka, Jan Poplatek, Mariusz Skibniewski.

Placówka chyrowska zakładała, że powierzona jej młodzież przysłuży się „do spokoju i szczęścia Rzeczypospolitej”, wyrosnie na ludzi „rozumnych i dzielnych”. Dlatego w programie wychowawczym konwiktu podkreślano konieczność kształcenia takich cech, jak karność i poszanowanie autorytetu, posłuszeństwo i sumiennosc, pilność w nauce i czystosc obyczajów, skromność i ogłada towarzyska [2]. Dążąc do tego celu zwrócono w Chyrowie uwagę na organizowanie środowiska i stwarzanie młodzieży warunków do rozwoju moralnego i uspołecznienia.

W Chyrowie, który uznawany był za bastion katolicyzmu i polskości, na pierwszym miejscu stawiano wychowanie religijne, ale z katolicyzmu wyprowadzano bardzo konkretne przesłania: patriotyzm i powinności obywatelskie. Starano się zatem przy każdej nadarzającej się okazji przypominać chlubne karty z historii i kultury polskiej, organizowano wieczornice, spektakle teatralne, nawet korytarze budynku ozdobione były reprodukcjami jednoznacznie narodowych dzieł Artura Grotgera, czy Jana Matejki. Szkoła „rozpalała patriotyzm polski, kształtowała dusze chłopców na Mickiewiczu, Krasińskim, Słowackim, Kraszewskim, Sienkiewiczu”, ale wychowanie patriotyczne nie ograniczało się do obchodów i demonstracji. W kazaniach i egzortach dla młodzieży podkreślano, że umiłowanie kraju to przede wszystkim praca i obowiązek. Efekty wychowania i działalności patriotycznej konwiktu najlepiej zweryfikowała I wojna światowa. Wielu absolwentów służyło w legionach, wielu oddało życie. W tym samym czasie konwiktorzy włączali się w pomoc charytatywną, zbierając z własnego kieszonkowego pieniądze na wojsko, na głodującą Warszawę, na sieroty wojenne czy prezenty gwiazdkowe dla legionistów. Po wojnie utrzymał się zwyczaj zbierania funduszy na różnorodne cele narodowe oraz pomoc dla Polaków za granicą. Uczniowie ufundowali „cegiełkę wawelską”, wspomagali inwalidów górnośląskich, ratowali finansowo Polaków w Rosji, zbierali na „Dar narodowy 3 Maja” oraz „Dar dzieci dla dzieci”, wspierali Towarzystwo Szkół Ludowych w Krakowie, Gimnazjum Polskiej Macierzy Szkolnej w Gdańsku, Sekcję Wschodnią Towarzystwa Szkół Ludowych, sieroty z Zbrucza oraz szkołę polską w Czeskim Cieszynie i wiele, wiele innych akcji.

Władze konwiktu chyrowskiego na każdym kroku starały się uświadomić swoim wychowankom, że powinny mieć poczucie bycia częścią zbiorowości państwowej, członkami narodu przywiązanymi do kraju, jego historii, religii, zwyczajów i tradycji. Akcentowano równocześnie, że obowiązkiem prawego syna ojczyzny, zwłaszcza uprzywilejowanego z racji wykształcenia i majątku dobrego katolika, jest bycie „jednostką socjalną, która musi obcować z innymi, uwzględniać drugich, myśleć o drugich, ustępować drugim, miłować drugich”[9].

Idee altruizmu i troski o słabszych zaszczepiał przyszłym liderom życia społecznego cały, oparty na myśli katolickiej system wychowawczy Chyrowa, ale prawdziwe szlify w działalności socjalnej zdobywali oni w rozlicznych organizacjach uczniowskich. Specjalna uwaga należy się Towarzystwu imienia Księdza Piotra Skargi. Koło, przepojone myślą encyklik papieskich Rerum nova rum i Quadregesimo Anno, składające się z najbardziej aktywnych członków Sodalicji Mariańskiej, postawiło sobie za cel popieranie i rozszerzanie wśród ludności katolickich i patriotycznych wydawnictw oraz przygotowanie konwiktorów do przyszłych akcji społecznej. Na długiej liście osiągnięć Towarzystwa znajduje się między innymi zbiórka w 1910 roku około 5 tysięcy broszur, które rozdano w różnych środowiskach, na przykład służbie dworskiej i domowej, ludowi i robotnikom fabrycznym, księżom proboszczom dla parafian, bibliotekom, czytelnikom i ochronkom, a resztę pozostawiono w kościołach i innych miejscach publicznych [10]. W ciągu kilku następnych lat uczniowie zebrali i rozesłali do kilkudziesięciu ośrodków ponad 40 tysięcy broszur w duchu religijno-narodowym. W tym samym czasie działająca w ramach Towarzystwa sekcja dobroczynności gromadziła i rozsyłała potrzebującym podręczniki szkolne, prasę i materiały piśmiennicze. Młodzi filantropii pod stałą opieką mieli szkołę ludową w pobliskiej Polanie, ochronkę w Pawlikowicach, Białej i Orłowej oraz szpital w Chyrowie.

Organizacje o charakterze religijnym miały na celu uczynić swych członków „apostołami katolickiego życia w rodzinie, a następnie w ich przyszłej pracy zawodowej i na szerszym polu życia społecznego”. Z konwiktorów działających w Sodalicji Mariańskiej i w Towarzystwie imienia Księdza Piotra Skargi wyrosli liczni działacze katolicy i społeczni, liderujący w swych małych ojczyznach. Z ich grona warto wspomnieć chociażby Mieczysława Chłapowskiego, ziemianina, nowatora w

dziedzinie metod uprawy, walki z chwastami, melioracji, nawożenia i uprzemysłowienia produkcji rolnej. Ten chyrowski absolwent angażował się w akcje polityczne, ale również przewodniczył Zarządowi Głównemu Towarzystwa Kółek Rolniczych, czy Kuratorium Fundacji im. Sułkowskich w Radzynie. Z jego inicjatywy odbudowano zamek radzyński i przystosowano go do potrzeb otwartej tam szkoły. Aktywnosc społeczna Chłapowskiego uczyniła z niego prezesa Związku Stowarzyszeń Plantatorów Buraka Cukrowego Wielkopolski i Pomorza a także Biura Ekonomicznego Izb i Organizacji Rolniczych. Chłapowski zasiadał w zarządzie Zrzeszenia Producentów Spirytusu i był współzałożycielem Polsko-Szwedzkiego Towarzystwa Hodowli Nasion „Svalof”. Prócz tego wraz zoną prowadził szeroką działalność charytatywną i filantropijną.

Wielkie społecznikowskie pokłady odkrył w sobie także inny wychowanek Chyrowa, Mieczysław Kuznowicz. Wśród wielu jego zasług na szczególne przypomnienie zasługuje powołanie do życia Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej, który dawał bytowe wsparcie młodzieży galicyjskiej a jednocześnie wychowywał poprzez pracę i uczestnictwo w kulturze, a także budowę siedziby Związku przy ulicy Skarbowej w Krakowie. Kuznowicz, organizator kampanii antyalkoholowych i antynikotynowych, to również organizator Parku Sportowego "Juvenia" przy krakowskich Błoniach.

Dla naszych rozważań interesujący jest też fakt, że Kuznowicz w swoich pedagogicznych działaniach wykorzystywał teatr amatorski. Przez cztery lata pobytu w Chyrowie dobrze go poznał, warto bowiem podkreślić, że sceniczna praca młodzieży pełniła, jak zawsze u jezuitów, ważną funkcję w procesie kształcenia i wychowania. Na przydatność młodzieńczych doświadczeń scenicznych w pełnieniu godności publicznych, wymagających dobrej prezentacji i dobrej wymowy, wskazał już Jan Okoń. Na podobne relacje między edukacją teatralną a karierą polityczną zdają się wskazywać losy absolwentów Chyrowa.

Poprzez grę w teatrze szkolnym wychowankowie jezuitów mieli okazję przywyknąć do nieskrepowanych wystąpień przed większą zbiorowością, nauczyć się szlachetnego zewnętrznego zachowania i swobody ruchów, doskonałej w formie mimiki i gestu, ładnej, wyraźnej wymowy, opanowanego, ale prawdziwego wyrażania uczuć. Jednocześnie młodzież ćwiczyła pamięć, pogłębiała i doskonaliła znajomość języka.

Teatr konwiktowy w Chyrowie zdołał znacznie poszerzyć krąg swoich odbiorców. Recenzje, zamieszczone w szkolnym piśmie rozsyłanym później do licznych abonentów, wpływały bowiem na gusty uczniów, absolwentów i ich rodzin. Upamiętniały spektakl, a jednocześnie przygotowywały widownię do krytycznego odbioru kultury wyższej. Upowszechniając informacje o działalności konwikтового teatru, dawały dorosłym czytelnikom wzorce wyboru repertuaru spośród bogatej oferty teatrów profesjonalnych, sterując ich upodobaniami ideowo-artystycznymi, oraz wskazywały klucze interpretacyjne.

Spektakl, jako dzieło sztuki nie stanowił pierwszoplanowego celu organizatorów teatru chyrowskiego. Jego działalność ukierunkowano głównie na efekty pozaartystyczne. Teatr ten, tak jak jego dalecy poprzednicy w wieku XVII i XVIII, wykonawców i odbiorców doskonalił pod względem literackim i językowym, wzbogacał wyobraźnię, uspołeczniał, uwarściwiał moralnie, sprawiał, że oglądany na scenie triumf dobra i cnoty wyzwał konieczność podjęcia własnej próby wielkości bohatera dramatu. Praca w szkolnym teatrze młodym aktorom stwarzała „sposobność do wyrabiania karności wobec reżysera, słowności w uczęszczaniu na próby, grzeczności, by się wśród nich drugim nie przeszkadzało, wyrozumiałości na wady drugich, cierpliwości i pokory wobec niedostatków własnych, bezinteresowności, by się pomagało w przygotowaniu przedstawienia, strojów, dekoracji, rekwizytów, muzyki, śpiewu itd., itd.” [4].

Służbę muzom teatru w dorosłym życiu oddało się bardzo wielu byłych chyrowiaków. Wybierali zawód aktora, reżysera, zakładali teatry, pisali dla nich teksty dramatyczne. Z tego zacnego grona na trwale w historii Warszawy, Krakowa, Lwowa czy Berlina zapisali się: Stanisław Czapelski, Mieczysław Dembowski, Edward Domański, Stanisław Holeksa, Czesław Kaden, Marian Kielarski, Oktawian Kłodnicki, Michał Koczyrkiewicz, Czesław Kozak, Jan Kozłowski (pseud. Janusz Warnecki), Kazimierz Junosza-Stępowski, Michał Tapkowski, Teofil Trzeciński, Henryk Zasadzki, pseudonim Modrzewski, czy Włodzisław Ziemiński.

Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów w Chyrowie funkcjonował przez 53 lata. W sumie kształciło się w nim około 6170 uczniów, z czego 1260 zdało maturę. Szkoła ta wykształciła trzy pokolenia polskiej inteligencji i ziemiaństwa. Uznać też ją można za prawdziwą kuźnię kadr polskiej polityki, gospodarki, nauki i sztuki. Przyjęty w placówce system nauczania i wychowania sprawił, że mury Chyrowa opuszczali ludzie o bardzo szerokiej wiedzy ogólnej, rozległych zainteresowaniach i potrzebach kulturalnych, czytani, znający języki obce. Lata spędzone w jezuickim gimnazjum owocowały uformowaniem elokwentnego, mądrego i pobożnego absolwenta, klasycznie wykształconego i emocjonalnie zrównoważonego. Młodzi mężczyźni wchodzili w dorosłe życie wyposażeni w takie cechy, jak wysoka moralność, pracowitość, uczciwość, koleżeństwo, doskonała organizacja, uwrażliwienie społeczne. Dzięki tym walorom oraz majątkowi i pozycji rodziców szybko wspinali się po szczeblach drabiny sukcesu, zajmując kluczowe stanowiska centralne. Wyróżniali się i wiedli prym w wybranych przez siebie dziedzinie, niezależnie od piastowanych funkcji kierowniczych czy tytułów. Ci, którzy wracali do swych małych ojczyzn, jako jednostki twórcze, posiadające cechy charakteru, wiedzę i umiejętności nie tylko do generowania pomysłów, ale również do motywowania i nadawania kierunku działaniom innych osób, reformowali je i modernizowali.

Pamiętać jednak należy, że w zamyśle Towarzystwa Jezusowego Chyrów, tak jak dawne kolegia szlacheckie, kształcąc przyszłych liderów państwa, umacniał jednocześnie prestiż, wpływy oraz pomyślność materialną zgromadzenia i całego Kościoła katolickiego. Istotnie, losy absolwentów ekskluzywnych placówek jezuickich w XVIII wieku oraz tych, którzy świadectwo maturalne odbierali w wieku XX dowodzą, że były to jednostki świadome faktu, że zawdzięczają swoją edukację i pogłębienie zainteresowań określonej wspólnoty, zatem przejmujące jej system światopoglądowy i w znacznym stopniu skłonne do przejścia na swe barki misji świeckiego apostołatu. Taka opinia zdają się potwierdzać słowa wygłoszone przez jednego z chyrowskich pedagogów, Stanisława Załęckiego na jubileuszowym raucie w hotelu „George” we Lwowie 26 maja 1906 roku. Wznosząc toast za zdrowie byłych uczniów, mówił: „Kiedy tak popatrzę na Was, to widzę żeście Panowie wyszli na ludzi. Więc ci niepatriotyczni Jezuici i ta ich rzekomo zgubna edukacja nie musiała być taką, skoro tylu Kościołowi i Polsce użytecznych wydała mężów. Pracujecie godnie i zbożnie na wszystkich polach - na wyższych urzędach w państwie i kraju, w zawodzie duchownym, wojskowym i naukowym, najwięcej z was po szlachecku jako ziemianie uprawiacie ojczystą niwę. (...) proszę i błagam, trwajcie jak dotąd w tych pojęciach i zasadach katolickich, w którychżeśmy was wychowali i w tej miłości ojczyzny, która objawia się czynami w poczuciu raz przyjętych obowiązków. (...) stójcie przy tradycjach ojców Waszych i miłości wzajemnej - bo te, pomimo słupów granicznych, utrzymać was potrafią w jedności narodowej, polskiej” [7].

Celem humanistycznej edukacji jezuitów, a zwłaszcza prowadzonych przez zakon elitarnych kolegiów szlacheckich, było przygotowanie do objęcia publicznych urzędów, godności świeckich i duchownych. Placówki te utrwały stanową tożsamość, kreowały elity intelektualne, a zarazem umożliwiały jednostkową, niekiedy wielkopańską karierę, wprowadzającą do wąskiego kręgu elity majątku lub władzy.

Troską Towarzystwa przez wieki pozostawało, by absolwenci ich szkół wyróżniali się szeroką wiedzą ogólną, rozległymi zainteresowaniami i potrzebami kulturalnymi, czytaniem, znajomością języków obcych, elokwencją a nade wszystko pobożnością. Dzięki tym walorom oraz majątkowi i pozycji rodziców wychowankowie jezuitów szybko awansowali, zajmując kluczowe stanowiska polityczne, gospodarcze i kulturalne. W swych małych ojczyznach, jako jednostki twórcze, posiadające cechy charakteru, wiedzę i umiejętności nie tylko do generowania pomysłów, ale również do motywowania i nadawania kierunku działaniom innych osób, zostawali niekwestionowanymi liderami.

Pamiętać jednak należy, że Towarzystwo Jezusowe, kształcąc przyszłych liderów państwa, przede wszystkim umacniało prestiż, wpływy oraz pomyślność materialną swego zgromadzenia i całego Kościoła katolickiego.

1. Araszkiewicz F. Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918-1932. Monografie z Dziejów Oświaty / pod red. Ł. Kurdybachy. – T. XIX. – Wrocław, 1972. – 47 s.

2. Bednarski S. Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego. – Kraków, 1933. – 17 s.
3. Delumeau J. Cywilizacja Odrodzenia, przekł. E. Bąkowska. – Warszawa, 1987. – 331 s.
4. Kaszyński S. Uwagi wstępne, [do:] Szkice o polskim teatrze amatorskim, pod red. S. Kaszyńskiego, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Scientiae Artium et Litterarum” . – Łódź, 1990.
5. Cyt. za: Kochanowicz J. Podręcznik pedagogiki Stefana Sczanieckiego SJ z 1715 roku. – Kraków, 2001. – 67 s.
6. O'Malley J. W. Pierwsi jezuici, przekł. P. Samerek, W. Buś, K. T. Giedrojc, S. Obirek, rewizja i oprac. przekładu B. Steczek. – Kraków, 1999. – 303 s.
7. Pamiętnik zjazdu konwiktów tarnopolskich z roku 1856-1886 we Lwowie, w dniach 26, 27, 28 i 29 maja 1906. – Lwów, 1906. – S. 24-25.
8. Statut Prywatnego Męskiego Gimnazjum OO. Jezuitów w Wilnie (1934). Przedruk [w:] Gimnazjum Ojców Jezuitów w Wilnie w latach 1922-1940 (monografia). Biblioteka Wileńskich Rozmaitości. - Seria B. – N. 22. – 494 s.
9. XLII Sprawozdanie...1935/36. – S. 65-67; Echa z jubileuszowego obchodu w r. 1936 // XLIII Sprawozdani. 1936/37. – S. 3-35.
10. I Sprawozdanie Chyrowskiego Koła Towarzystwa im. Ks. Piotra Skargi, „Z Chyrowa”. – 1910. – S. 68.
11. Wiadomość Praw Koronnych w powszechności przez pytania akademickie J.W.W. Jchmościom Panom w Kollegium Lwowskim Nobilium Szlacheckim pod dozorem XX. Societatis Jesu w krasomowstwie ćwiczącym się do odpowiedzi podane. Przy dokończeniu prac szkolnych. Roku Pańskiego 1759. We Lwowie w Drukarni J.K.M. Kollegium Societatis Jesu, Lwów 1759. Dokument wprowadził do obiegu naukowego i poddał analizie K. Puchowski, Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów Studium z dziejów edukacji elit. – Gdańsk, 2007. – S. 283-284.

The author analyzes the stages of formation and development of Jesuit education in Poland in general and leaders' training for public life, active social and cultural activities in particular in the article. The review of linguistic disciplines that were taught to students for forming their eloquence is offered.

Key words: Jesuits, schools, society education, elite, college, academy, customs.

УДК 37.017.18

ББК 74.261.4 О-57

Юрій Гайдученко

ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ МОВНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Стаття присвячена проблемі змісту мовного виховання дітей кризь призму педагогічних поглядів українських письменників другої половини ХІХ – початку ХХ ст. На основі узагальнення теоретичних положень процесу мовного виховання, зроблених педагогами та лінгводидактами минулого, уточнено поняття “мовне виховання”; розглянуто основні засоби та методи виховання мовного виховання у творчій спадщині українських письменників досліджуваного періоду.

Ключові слова: національне виховання, національна свідомість, мовне виховання, завдання, зміст, засоби, методи мовного виховання, українські письменники.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стрімкі процеси розвитку суспільства, необхідність осучаснення моделі суспільства призводять до виникнення проблем глобалізації та уніфікації образу життя людей, що ускладнює збереження національних, етнокультурних особливостей, національної самосвідомості самобутності різних народів, у тому числі й українського. Майбутнє нашої держави залежить від сучасного осмислення проблеми мовного виховання дітей у сім'ї та школі. Антинаціональна політика державного рівня, яка проводилася впродовж кількох десятиків років, змінила свідомість українця, породила комплекс меншовартості, непрестижності. Саме національно-мовне виховання покликане передати підростаючому поколінню українознавчі цінності, що відіграють у сучасному полікультурному світі роль консолідуючого суспільного фактора, оскільки вони інтегрують зусилля усіх громадян України в її політичному, економічному і духовному прогресі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз літературних джерел засвідчує велику увагу сучасних лінгводидактів, психологів, істориків педагогіки до різних аспектів досліджуваного питання. Зокрема психологічні аспекти мовного виховання знайшли своє відображення у працях психологів: Л. Виготського, І. Синиці, Г. Костюка, Л. Проколієнко та ін. Методичні аспекти національно-мовного виховання вивчають такі сучасні науковці, як Г. Богін, Г. Ейнер, О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. І. Мацько, М. Пентелюк, М. Муравицька, Л. Паламар, Н. Шумарова, О. Смолінська та ін. Водночас проблема змісту мовного виховання дітей у педагогічних поглядах та творчій спадщині українських письменників другої половини XIX – початку XX ст. ще не були предметом окремого дослідження.

Формування цілей статті. Метою нашої публікації є характеристика генези поглядів українських письменників другої половини XIX – початку XX ст. на проблему змісту мовного виховання особистості.

Виклад основного матеріалу. Проблема духовності є особливо актуальною для молодого Української держави. Практичне втілення вона знаходить через механізми освіти, від якості та впливовості якої залежить моральний, культурний, інтелектуальний рівень народу, ставлення до нього у світі. Фундаментом, методологічно-філософською основою системи освіти є національно-мовне виховання. Питання виховання мовної особистості, яке б стала частиною, результатом духовного відродження України, є особливо актуальним сьогодні, оскільки саме мова є необхідною складовою частиною культури.

У сучасних педагогічних, методичних та філологічних дослідженнях та концепціях, що порушують питання виховання особистості засобами рідного слова та мови, використовуються поняття “мовно-національне виховання”, “мовне виховання особистості”, “рідномовне виховання”, “виховання мовної особистості”, “виховання культуромовної особистості”, проте сьогодні відсутнє уніфіковане тлумачення цього поняття в педагогічних, лінгводидактичних та тлумачних словниках.

Варто відзначити, що у 2000 році у словнику “Культура мови. Словник термінів” за редакцією Л. М. Струганець була зроблена спроба окреслити поняття “мовне виховання” як “виховання мовної особистості на ґрунті рідної мови, на основі мовних знаків національної культури. Мовне виховання не обмежується рамками шкільної чи вузівської освіти, а триває доти, доки є чинною мовна діяльність людини. Метою і змістом мовного виховання є вироблення свідомого ставлення до питань мовної культури, мовної політики” [7, с. 39].

Більшість вітчизняних педагогів (П. Щербань, О. Вишневецький, П. Ігнатенко, І. Підласий, Б. Ступарик, О. Сухомлинська) та лінгводидактів (І. Олійник, К. Плиско, О. Потапенко, Л. Мацько, М. Пентелюк, О. Смолінська та ін.) дотримуються одностайно думки, що підвалини національного і мовного виховання було закладено видатними українськими вченими минулого: визначення понять “народність” та “спорідненого” виховання (Г. Сковорода); громадськість як характерна риса народності, ідея народної школи, значення рідної мови як основного засобу виховання патріотизму (К. Ушинський); організація українського шкільництва, зокрема дошкільної та позашкільної освіти, обґрунтування ролі рідної мови у вихованні (С. Русова); ідея рідномовного родинного виховання із залученням християнських ідеалів (І. Огієнко); християнська мораль як основа української національної системи освіти (Г. Ващенко) і т.д.

Узагальнення виявлених теоретичних положень процесу мовного виховання, що були зроблені педагогами та лінгводидактами минулого, дало змогу уточнити поняття “мовне виховання”. Отже, *мовне виховання* – це цілеспрямований процес формування ціннісного особистісно-значимого ставлення до мови як культурно-історичної й духовної цінності народу, розвитку мовної свідомості й мовної поведінки вихованця як особистості, яка володіє мовою, і тому здатна до засвоєння цінностей і змісту культури, яка усвідомлено й відповідально ставиться до слова.

Шляхи вирішення багатьох завдань мовного виховання можемо почерпнути з достовірних фактів історії української педагогічної думки, що представлена доробком багатьох педагогів, серед яких чільне місце посідають видатні письменники-педагоги другої половини XIX – початку XX ст. (П. Куліш, Марко Вовчок, Ю. Федькович, М. Старицький,

Панас Мирний, І. Франко, Б. Грінченко, Олена Пчілка, Леся Українка, О. Маковей, М. Коцюбинський та ін.). Спробуємо проаналізувати основні проблеми мовного виховання крізь призму аналізу педагогічних поглядів визначних українських письменників другої половини XIX – початку XX ст.

Друга половина XIX – початок XX ст. позначені боротьбою навколо питання про розвиток української мови і літератури. Саме в цей час у Європі починає формуватися нове поняття спільності, яке спирається на спільність мови і культури, а виникнення й швидке поширення ідеї національної свідомості стає однією з головних тем нової історії. Під впливом цієї тенденції у педагогіку проникає ідея народного (національного) у вихованні. Культивування рідної мови, національного мистецтва та власної культури виховало б дитину, не допустивши до космополітизму і шовінізму.

У процесі дослідження педагогічних поглядів українських письменників другої половини XIX століття щодо змісту мовного виховання особливу увагу привертає постать українського письменника, педагога, видатного діяча вітчизняного національного відродження П. Куліша. Педагог розкритикував тотальну русифікацію вітчизняної школи, наголошуючи, що навчатися українські діти повинні рідною мовою, яка їм генетично близька та зрозуміла: “В той час, коли дворянські діти вступали до низьких навчальних закладів, де їм доводилось засвоювати знання та вирази шляхом штучної загальноруської мови, вони залишали свої дома, матерів і няньок своїх, які до тих пір розмовляли з ними простонародною мовою” [2, с. 531]. Письменник стверджував, що викладання українською мовою є запорукою виховання в дитини поваги до рідної землі, народу, його традицій, культури, культивування шанобливого ставлення до батька і матері, і навпаки, – освіта українських дітей російською мовою, штучне залучення їх до чужої культури для української нації є прямим шляхом до повної деградації та виродження. У такому контексті доцільним буде звернутися до педагогічного доробку К. Ушинського, а саме навести такі його слова: “Коли мова, якою починає говорити дитина, суперечить природженому національному її характеру, то ця мова ніколи не матиме такого сильного впливу на її духовний розвиток, який мала б рідна мова; ніколи не проникне так глибоко в її дух і тіло, ніколи не пустить такого глибокого, здорового коріння, яке обіцяло б багатий, пишний розвиток” [12, с. 127].

Вагомий внесок у розвиток проблеми національно-мовного виховання особистості зробив відомий український письменник-прозаїк, педагог, критик, журналіст І. С. Нечуй-Левицький. У своїх педагогічних статтях “Російська народна школа на Україні” (1889), “Педагогічна проява в російській народній школі” (1893), надрукованих у львівській “Правді” під псевдонімом А. Глаголь, письменник стверджував, що навчання рідною мовою є запорукою повноцінного розумового й емоційного розвитку дитини. Він піддав нищівній критиці підручник К. Ушинського “Родное слово” та читанку Єрміна і Волатовського, за якими навчалися українські діти, адже ці підручники мали виключно російський зміст. Замість того, щоб розвивати і навчати дітей, учителі марно витрачають час на пояснення російських слів. “А тим часом своя “окружающая середина” так близька і так зрозуміла для наших хлопців, ніби закрита від них чорною завісою. Закрила сю розвиваючу й обгортаючи свою сферу нерозумна рука московських та петербурзьких обрусителей” [5, с. 139].

Видатний український письменник, педагог, редактор Осип Маковей перебував в епіцентрі нової хвилі національного і політичного відродження України на межі двох століть. Формування національної свідомості, утвердження національного і культурного відродження українського народу були одним з провідних гасел педагогічної та редакційної діяльності О. С. Маковея. На сторінках газет “Буковина”, “Діло” він писав про нагальну необхідність викладання у школах українською мовою, засуджував заходи австрійського та російського урядів, спрямовані на онімеччення та русифікацію українського населення. Педагог переконливо доводив, що ставлення до національної мови є головною ознакою національної свідомості. У статті “Руська гімназія в Чернівцях” письменник стверджує ідею, що “школа є найважливішим розсадником народної просвіти”, що “вона лише тоді зможе відповісти своїй переважній задачі, коли цілий її устрій буде відповідати вимогам науки ... спеціальним потребам дотичного краю, і спеціальним потребам тої молодіжі, для котрої вона призначена” [3, с. 3].

О. Маковей був переконаний у тому, що школа може дати найкращі плоди для майбутнього народу тільки за умови використання найприроднішого засобу виховання – рідного слова. Як редактор популярної газети, він неодноразово наголошував на важливості викладання у школах українською мовою, виступав проти заходів австрійського та російського урядів онімеччити, русифікувати український народ, знищити потяг до національних надбань народу. У редакційній статті “Буковини” “Власна культура” був поданий лист із Наддніпрянської України, у якому розвінчувалася антинародна політика царських властей, що всіляко придушували розвиток духовних сил українського народу. Педагог був переконаний, що тільки “школи на рідній мові” та “широка національно-поступова просвіта” стануть рушіями національного та культурного визволення. Саме тому редактор закликає передових громадських діячів, інтелігенцію, педагогів сприяти розвитку освіти, культури, “підпирати всіма силами школу, рідну літературу і науку”.

О. Маковей, поділяючи думки І. Франка, засуджував громадських діячів, які пропагували сепаратистські ідеї розвитку літератури та мови в Галичині, Буковині та Наддніпрянській Україні, викривав антинародну діяльність “москвофілів”, що чинили всілякі перешкоди для поширення живої української мови та пропагували так зване “язичіє” [6, с.60].

Працюючи редактором “Літературно-наукового вісника”, О.Маковей публікує статтю “Слово і діло галицьких москвофілів”, у якій стверджує що “справа мови – се в житті нашого народу одна з перших”. Для єдиного народу “мова повинна бути спільна” [4, с. 168]. На думку письменника, “штучно витворене язичіє не може мати будучності, бо не основане на живій народній мові, а на чисто штучній мішанині церковно-слов’янської, польської і малоруської”. О. Маковей підкреслює, що “малоруська літературна мова в Галичині і на Україні – одна і та сама, малі різниці між ними вже вирівняні, і тепер нема причини боятися роздвоєння між російськими і австрійськими українцями на точці літературної мови” [4, с. 168]. Пропагування письменником української мови, культури мало важливе значення для утвердження та розвитку ідеї національної школи. У своєму педагогічному доробку О. Маковей розглядав українську мову та мовне самовираження вихованців як головні чинники збереження національної самосвідомості та національного самовираження особистості.

Ми поділяємо думку сучасного лінгводидакта П. О. Селігея, який вважає, що *мовне виховання* – це, перш за все, виховання мовної свідомості. Учений доводить, що мовна свідомість не закладається природою, не успадковується генетично від батьків, а виникає під впливом культурного середовища як складова соціалізації людини і як наслідок соціальної дії. З одного боку, мовна свідомість розвивається через засвоєння мовної культури, мовних норм і цінностей, що загалом панують у суспільстві й стають набутокм більшості його членів. З іншого – вона є продуктом особистого мовного досвіду й зумовлена впливом безпосереднього оточення: людина переймає таке ставлення до мови, яке сповідує група, до якої вона себе відносить [7, с. 71].

Сучасний мовознавець Н.П. Шумарова [13] серед усіх каналів виховного впливу називає найвагомим мову батьків і шкільного навчання.

Видатна українська письменниця, поетеса, громадський діяч та педагог Олена Пчілка добре розуміла, що освіта гуманітарного спрямування неможлива без рідної мови, тому розглядала її як камінь у “краю угла” рідної шкільної науки. На думку педагога, офіційна чужоземна освіта могла б зіпсувати дітей, тому її донька Леся та син Михайло здобувають початкову освіту в домашніх умовах. Одним із засобів виховання мовної особистості та мовоприхильності письменниця вважала читання. Саме тому вона ретельно добирала книжки для дітей, які б сформували добрі літературні смаки. Не дивно, що донька Олени Пчілки – майбутня поетеса Леся Українка - вважала прочитаного у ранні роки у Звягелі П. Куліша і “настojним письменником”, і своїм учителем.

Дослідження епістолярної спадщини видатної української поетеси-педагога Лесі Українки доводить, що митця глибоко хвилювало мовне питання. Поетеса вважала мову складовою частиною виховного ідеалу, визначала її основою навчально-виховного процесу. Просвітителька стверджувала, що головною функцією української літературної мови є

консолідація нації. На її думку, наша мова – то є наша “зброя”, що допоможе виховати підростаюче покоління в душі демократизму, незалежності, глибокого почуття патріотизму:

Слово, моя ти єдина зброе,

Ми не повинні загинуть обоє!

Може, в руках невідомих братів

Станеш ти кращим мечем на катів... [11, с. 95].

Леся Українка була переконана, що лише рідна мова повністю відповідає менталітету української людини, її прагненню до гармонійного розвитку і повноцінного життя. В основі вищезазначеного лежить оволодіння національними цінностями, збереження та розвиток духовних надбань українського народу:

Важливим методом мовного виховання письменниця вважала читання, тому надавала йому великого значення. Леся Українка у листі до А. Макарової шкодувала, що “не устроїлися народні чтенія”, турбується про влаштування народної бібліотеки [10, с. 216]. Письменниця-педагог наголошувала на тому, що діти повинні читати не лише підручники, а й наукову літературу, що сприятиме розвитку їхнього світобачення, вчитиме мислити, аналізувати, стимулювати, робити самостійні висновки. На її думку, читання є дієвим засобом виховання культуромовної особистості.

Письменниця-просвітителька була впевнена, що освіта, а саме читання, розширить світогляд, збудить національну свідомість народних мас. З болем у серці Леся Українка констатувала той факт, що церковнопарафіяльна школа XIX століття для читання дітям пропонувала лише “Житие св. Симеона Столпника”, “Житие св. Григорія”, “Житие преподобного”, а такі книжки, як “Родное слово” К. Ушинського, читанки Паульсона, видання “Посередника” (популярна організація, що пропонувала книжки найкращого змісту за дешевшу ціну), були забороненими [9, с. 129-130].

Видатний український письменник-педагог Б. Грінченко вважав мову основою створення національної системи освіти. Він був категорично проти використання мови як засобу станового, класового і національного розмежування, здійснення морального і психологічного терору. Мова не може бути “панською” або “мужицькою”, “міською” або “сільською”, вона повинна бути основою взаєморозуміння і злагоди в суспільстві, взаємодії і підтримки всіх здорових сил нації. Школа з чужою мовою навчання формує в українській дитини антинаціональні, антигромадянські інстинкти, підкреслює педагог, і “денаціоналізація, що виробляється чужомовною школою, є в той же час і деморалізацією” [1, с. 671]. Педагог-просвітитель відстоював освіту українською мовою. Тільки однією мовою, в родині і в школі, вважав, можливо досягнути бажаного батьками й учителями повноцінного розвитку дитини.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз порушеної проблеми дозволяє зробити висновок, що вищезазначені українські письменники-просвітители порушували питання мовного виховання. У педагогічній спадщині П. Куліша, І. Нечуя-Левицького, Марко Вовчок, Ю. Федьковича, О. Маковей, Олени Пчілки, Лесі Українки, М. Коцюбинського та ін. мовне виховання тісно перепліталось із народністю. Педагоги-просвітители визнавали педагогічні можливості виховання словом, застосовуючи метод мовного впливу на виховання дітей. Звертаючись до української мови як засобу виховання, усі письменники-педагоги досліджуваного періоду надавали великого значення історико-культурним цінностям у мовному вихованні (казкам, билинам, пісням та ін.). Українські письменники цього періоду зробили великий внесок у визначення основних завдань мовного виховання, проте поняття “мовне виховання” як систематична цілеспрямована педагогічна діяльність, метою якої є формування ціннісного ставлення до української мови, не отримало чіткого вираження в їх працях. Здійснений аналіз наукової літератури дозволив уточнити зміст поняття «мовне виховання». Однак, ми вважаємо, що проблема мовного виховання дітей у творчості українських письменників другої половини XIX – початку XX ст. не вичерпується даним дослідженням. Сучасна педагогічна та лінгводидактичні науки потребують детального вивчення принципів, засобів, методів, прийомів мовного виховання дітей у творчості українських педагогів, культурних та громадських діячів другої половини XIX – початку XX ст.

1. Грінченко Б. На беспросветном пути / Б.Д. Грінченко. – К.: Вік, 1912. – 95 с.
 2. Куліш П. Твори : в 2 т. / П. Куліш. – К. : Наукова думка, 1998. – Т. 2 : Українська нова література / гол. ред.: М.Д. Бернштейн. – 1998. – 768 с.
 3. Маковей О. З розправи над малоруським питанням / О.С. Маковей // Буковина. – 1898. – Ч. 71. – С. 3.
 4. Маковей О. Слово і діло галицьких москвофілів / О.С. Маковей // Літературно-науковий вісник. – 1899. – Т. 5. – С. 168.
 5. Меженко Ю. Іван Семенович Нечуй-Левицький. Літературний нарис / Ю. Меженко. – Торонто: Мости, 2000. – 196 с.
 6. Погребенник Ф.П. Письменник, педагог, громадський діяч / Ф.П. Погребенник // Радянська школа. – 1957. – № 9. – С. 59-63.
 7. Селігей С.Мовна свідомість. Структура, типологія, виховання / Пилип Селігей. – К.: Вид.дім «КМА», 2012. – 120 с.
 8. Струганець Л.В. Культура мови. Словник термінів / Л.В. Струганець. – Тернопіль: «Навчальна книга», 2000. – С.39.
 9. Українка Л. Повне зібрання творів: в 12 т. / Леся Українка. – К. : Наукова думка, 1976. – Т.7: Прозові твори. Перекладна проза. – 1976. – 568 с.
 10. Українка Л. Повне зібрання творів : в 12 т. / Леся Українка. – К.: Наукова думка, 1976. – Т.10: Листи (1876-1897). – 1976. – 544 с.
 11. Українка Л. Вибране / Леся Українка. – К.: Держ. вид. художньої літератури, 1954. – 546 с.
 12. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. / К. Д. Ушинський. – К.: Рад. Школа, 1983. – Т.1: Теоретичні проблеми педагогіки. – 1983. – 488 с.
- Шумарова Н. П. Мовна особистість як форма вираження ціннісних орієнтацій / Н. П. Шумарова // Мова тоталітарного суспільства. – К., 1995. – С. 106.

The article is dedicated to the content problem of language education through a prism of pedagogical views of the Ukrainian writers in the second half of XIX – the beginning of XX c. In this article the author attempts to clarify the basic definitions of the process of language education, considers the main means and methods of language education in the creative heritage of the Ukrainian writers of this period of time.

Key words: national upbringing, national conscience, language education, maintenance, means, methods, principles of language education, Ukrainian writers.

УДК 378.124.08
ББК 81.2УКР-5я73

Олена Семенов

МОВНОКОМУНІКАТИВНА ОСОБИСТІСТЬ ДОСЛІДНИКА: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті з урахуванням наукових студій, досвіду викладання культуромовних курсів магістрантам і аспірантам у вищих навчальних закладах окреслено недоліки і шляхи формування мовнокомунікативної особистості дослідника. Доводиться важливість словниково-довідкової літератури, що дозволяє урізноманітнити мовну наукову палітру.

Ключові слова: мовнокомунікативна особистість, дослідник, науковий текст, усне наукове мовлення, писемне наукове мовлення.

Тісна взаємодія науки, освіти та інновацій – такі складові успіху країн, що прагнуть ефективно розвиватися в динамічному третьому тисячолітті. Однак в Україні, як показує аналіз даних Державної служби статистики [5], наукова діяльність далеко недостатньо взаємопов'язана з навчальним процесом, а чисельність працівників, які проводили і впроваджували наукові дослідження у вищих навчальних закладах протягом останніх двох десятиріч, зменшилася з 26,1 тис. осіб до 9,0 тис.

З-поміж основних причин такого стану наукової діяльності та недостатнього рівня її взаємозв'язку з навчальним процесом в університетах виділено невідповідність нормативно-правової бази потребам розвитку наукової діяльності університетів; значний обсяг навчального навантаження викладачів-дослідників; відсутність належного фінансування. Водночас

незважаючи, здається, на низьку соціально-економічну привабливість роботи наукових працівників, сьогодення кожної галузі і педагогічної зокрема характеризується “науковою продуктивністю за всяку ціну” (С.Гончаренко): лавиноподібним і неконтрольованим зростанням кількості наукових праць. Навіть частковий аналіз деяких писемних і усних наукових текстів здобувачів наукового ступеня дозволяє зробити висновок про невисокий рівень мовно-стилістичної, лексикографічної, термінологічної, бібліографічної культури їх авторів. Отже, і на етапі старшої профільної школи, і в період навчання у вищому навчальному закладі актуалізується потреба в розвитку культури наукової праці. Така робота спрямована на постійний, щоденний, щохвилинний правдивий (несплагійований, що теж є прикметою сьогодення наукової діяльності) пошук істини через сумнів і через власне серце. Це означає, що кожний науковий текст (стаття, монографія, кваліфікаційна наукова робота), зберігаючи властивості наукового стилю, має бути індивідуальний, тобто насичений різними мовними засобами й авторськими стилістичними прийомами (О.Баженова, М.Котюрова, Л.Мацько, В.Постовалова, С.Ракитіна та ін.), зберігати чи презентувати рівень мовнокомунікативної особистості дослідника.

Окремі аспекти проблеми культури науково-дослідницької діяльності особистості, формування ідіостилу педагога-дослідника висвітлені у працях Л. Мацько, Г.Онуфрієнко, П.Селігея, Т.Симоненко, Л.Струганця, Ю. Сурміна, С.Терещенко та ін. Науковий текст як поле реалізації авторської індивідуальності дослідника, специфічного способу мовомислення досліджують російські вчені Н.Данилевська, М.Кожина, М.Котюрова та ін.

У межах статті з урахуванням наукових студій, досвіду викладання культуромовних курсів магістрантам і аспірантам у вищих навчальних закладах вкажемо недоліки і шляхи формування мовнокомунікативної особистості дослідника, окреслимо важливість словниково-довідкової літератури, що дозволяє урізноманітнити мовну наукову палітру.

Зазначимо, що науковцями достатньою мірою здійснено аналіз поняття мовної особистості. Г. Богін під мовною особистістю розумів людину як носія мови з боку здатності до мовленнєвої діяльності [2]. Продовжуючи думку авторитетного вченого, О. Селіванова вказує на іманентну ознаку особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну і комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень [9, с.370]. У статті ми опираємося на теоретико-гносологічну модель російського вченого Ю.Караулова [3, с.36–37], відповідно до якої дослідження мовної особистості розгортається у векторі взаємодії людина – текст.

Науковець виділяє три рівні володіння мовою:

1) вербально-семантичний рівень визначає рівень володіння природною мовою на основі знань системи мови;

2) лінгво-когнітивний рівень дає змогу будувати мовну картину світу шляхом упорядкування і систематизації індивідуальних понять, слів-концептів, образів;

3) мотиваційно-прагматичний рівень, або рівень діяльнісно-комунікативних потреб сприяє усвідомленню системи мотивів і цінностей особистості у мовній картині світу; виявити цей компонент у наукових текстах – більш складне завдання, ніж, наприклад, проаналізувати виражальні засоби.

Важливою складовою мовної особистості виступає ціннісний, світоглядний (система цінностей або життєвих смислів), культурологічний (рівень засвоєння культури), особистісний (індивідуальний), пізнавальний, поведінковий компоненти (Ю.Караулов, В.Карасик), мовна, інтелектуальна здібність, мовне чуття.

Поняття “мовнокомунікативна особистість”, як показує аналіз наукових джерел [1; 8] і відповідного досвіду, ширше за поняття мовної особистості. Дослідники визначають цю якість як індивідуальну чи колективну комунікативну індивідуальність, тобто сукупність інтегральних чи диференційованих мовних характеристик і особливостей комунікативної поведінки особистості чи соціуму. З-поміж важливих параметрів мовнокомунікативної особистості дослідника називають комунікативні стратегії і тактики, професійну комунікативну поведінку, правила і прийоми мовленнєвого впливу.

Означені параметри знаходять відображення в науковому тексті, що має “не лише повною мірою відображати інтелектуальний зміст, а й “відповідати критеріям культури мовлення у сфері наукової комунікації” [4, с. 5]: оперування фаховою науковою термінологією в усній і писемній, діалогічній і монологічній формах, грамотне читання й інтерпретація тексту зі спеціальності, побудова на його основі власного тексту, уміння користуватися різними жанровими моделями. З урахуванням наукових праць і досвіду закладів (у статті використано досвід викладання курсу з культури наукової мови у вищих навчальних закладах м. Суми, Бердянська, Запоріжжя, Черкаси, а також досвід спецрад з педагогіки у Києві, Сумах, Черкасах, Вінниці, Ялті) охарактеризуємо деякі проблеми і шляхи та перспективи формування мовнокомунікативної особистості дослідника в університеті.

Часто невиразним і нерозбірливим, про це свідчать виступи магістрантів на конференціях, захисти дисертантів на спеціалізованих учених радах, є усне наукове мовлення: це виявляється у “з’їданні” кінцевого приголосного чи звуків усередині слова, у звучанні “крізь зуби” тощо. Тож увагу до навчальних курсів виразного читання, культури наукової мови, основ риторики, орфоепічні тренінги важливо в подальшому посилювати в контексті якісного формування мовленнєвої компетенції дослідників різних фахів. Доцільними є тренувальні вправи на розвиток правильного мовленнєвого (фонаційного, діафрагмально-реберного) дихання, на розминку і тренування активних м’язів мовленнєвого апарату, на правильне відпрацьовування артикуляції кожного голосного і приголосного звука, на виховання культури паузи і наголосу.

До речі, культурою психологічної паузи (5-7 секунд між блоками наукової інформації) добре володіє відомий стиліст, академік Любов Мацько. Для досягнення ефекту індивідуального спілкування дослідника радить молодим науковцям уникати мовленнєвих штампів і працювати над мовними зворотами, які увиразнюють інформацію.

Своєрідне поєднання певних інтонаційних елементів у мовленні (збільшення інтенсивності голосу, різноманітна структура фраз, емотивні інтонації, інтонації важливості тощо) засвідчує індивідуальний інтонаційний стиль. У навчальних курсах для магістрантів і аспірантів варто посилювати увагу до опанування інтоном важливості, які допомагають виділити головну інформацію, волюнтаривних інтоном, що надають мовленню спонукального характеру.

Толерантність наукової дискусії зумовлює дотримання шанобливого ставлення до думки іншого, критичний підхід не тільки до чужих, а й до власних наукових результатів, орієнтацію на некатегоричність викладу.

Молодим дослідникам корисно дотримуватися і принципу “комунікативної співпраці”, що виявляється в коректності висловленої критики й етичному оформленні негативної оцінки, яку за науковим етикетом слід пом’якшувати. Корисними на заняттях є програвання наукових дискусій, де згоду з думкою співбесідника висловлюють такими мовними засобами: *згоден з Вами, що..; підтримую Вашу думку стосовно..; незгоду – дозвольте з Вами не погодитися..; Важко погодитися з тим, що... З метою отримати від співбесідника інформації стосовно певного питання застосовують такі конструкції: Як ви вважаєте..; Чи згодні ви з тим, що..; Чи поділяєте ви думку про те, що... Для уточнення або доповнення потрібної інформації - мовні кліше Що ви мали на увазі; Уточніть, прошу... Наведіть приклад...*

Серед комунікативних компонентів мовлення дослідника, які важливо актуалізувати, опановуючи культуру праці з науковим текстом, є змістовність, точність, логічність, правильність, стислість викладу думок, доказовість, коректність та доречність вживання термінів, чистота мови, виразність, спрямованість на особистість. До цього мовознавці додають також високий мовний самоконтроль, глибоке пошанування співрозмовників.

Багатство мовлення зумовлене лексичним запасом дослідника, а це, в свою чергу, залежить від загального активного запасу мовних засобів (слів, значень, моделей словосполучень і речень, типових інтонацій, зв’язків і відношень у тексті), сукупності навичок для цілеспрямованого застосування засобів мови. Натомість проведений аналіз магістерських і дисертаційних робіт з педагогіки засвідчив наявність таких мовних недоліків, як надмірна насиченість тексту малозрозумілими словами, авторськими неологізмами або іноземною

термінологією для називання явищ, які вже позначені загальноприйнятими термінами, багатослів’я, повтори, мовна недостатність.

Перспективним для підвищення мовно-культурного рівня дослідника вважаємо систему занять з термінознавства, що передбачає вільне володіння термінами відповідної галузі. Водночас фахівці не радять захоплюватися значною кількістю термінів (П.Селігей називає явище надмірного вживання іншомовних термінів “науковим жаргоном” [10]) і власною термінотворчістю. На заняттях до цілої низки запозичень підбираємо питомі синоніми. Наприклад: *взаємозалежність – кореляція, інтеракція – взаємодія; спорадичний – поодинокий; варіабельний – змінний, мінливий, латентний – прихований; акумулювати – нагромаджувати, накопичувати; вербалізувати – висловлювати; пояснювати – експлікувати.*

Професійна діяльність дослідника передбачає системне оволодіння термінологічним мінімумом, отже, для саморозвитку пропонуємо роботу з термінологічними словниками.

Для кваліфікаційних робіт з педагогіки важливою довідниково-аналітичною працею вважають “Енциклопедію освіти” (2008). У книзі ґрунтовно подано понятійно-термінологічний апарат сучасної освіти, основ педагогічної і психологічної наук, персоніфіковану інформацію про педагогів та громадських діячів, що сприяли розвитку освіти в Україні. Для аналізу таких педагогічних термінів, як апарат, аналогія, динаміка, задача, закон, значення, категорія, якість, критерій, концепція, метод (спосіб), підхід, принцип, положення, поняття, предмет, умова важливо звертатися до “Українського педагогічного словника” за редакцією С.Гончаренка.

З-поміж психологічної літератури такого роду найбільш вдалим фахівці вважають словник К. Платонова, серед філософських словників – “Філософський енциклопедичний словник”. Тут корисно ознайомитися зі змістом таких понять, як *абстракція, аналіз, знання, значення, якість, кількість, узагальнення, образ, об’єкт, досвід, практика, предмет, проблема, розвиток, рефлексія, системний аналіз, властивість, форма, експеримент.*

Необхідним для наукових досліджень є логічний словник, де можна знайти пояснення таким термінам, як *аксіома, алгоритм, гіпотеза, дедуція, закон, знак, знання, ідея, інваріантність, індукція, класифікація, поняття* та ін. Готуючи науковий текст до виступу, корисно для самоконтролю скласти словничок використовуваних термінів із зазначенням автора визначення.

Важливі для розвитку мовнокомунікативної особистості дослідника і словники синонімів, паронімів української мови, що в разі потреби допоможуть замінити те чи інше слово. Наприклад, серед таких сполук, як *об’єм роботи і обсяг роботи* обрати другий варіант. Відповідно, об’єм – величина чогось у довжину, висоту й ширину, вимірювана в кубічних одиницях (куба, мозку, серця тощо); Обсяг – розмір, величина, кількість, значення, важливість чогось (бюджету, знань, роботи тощо [6; 12]. Українська лексикографія не фіксує слова *співпадання* або *співставлення* фактів, натомість пропонує уживати *зіставлення (порівняння)* фактів. Розрізняють і слова *чисельний* (стосується числа, виражається числовим виразом; кількісний) та *численний* (складається з великої кількості кого-, чого-небудь; наявний у великій кількості). Отже, варто дослідникам уважно ставитися до фахових термінів: уникати полісемічності, перенасиченості, термінологічних запозичень, використовувати в науковому тексті зрозумілі й недвозначні терміни.

На заняттях з мовно-риторичних курсів і в самопідготовці є необхідність прилучати молодих дослідників до редагування наукових статей. Передбачаємо роботу з типовими мовними огріхами, з-поміж яких: некоректне називання автора наукової праці *він* чи *вона*; суржик – *опреділити (правильно – визначити), примінути (застосувати), вияснити (з’ясувати), не дивлячись на (незважаючи на), приведенний на рисунку (показаний на рисунку);* мовленнєва надмірність (багатослів’я) і мовленнєва недостатність (пропущені слова, потрібні для точного вираження думки).

Виразність мови наукової прози забезпечують точність і стислість вираження думки за максимально інформативною насиченістю слова, тому заняття присвячуємо і роботі з уникнення плеоназму, зокрема, в таких словосполученнях, як *спільна співпраця, реальна дійсність, компонентний склад, процесуальний розвиток, на початку конференції ми почали говорити, це питання досліджувалося в кількох дослідженнях* та ін.

Серед типових мовних огріхів, виявлених у текстах наукових статей, – кальки. Наприклад, слово *слідуючий* – це калька російського слова “следующий”, тому потрібно вживати слово *наступний* (*наступний день*). Перед переліком або поясненням, розкриттям змісту чогось замість слова *наступний* бажано уживати *такий*. Наприклад: *Об'єктами дослідження були обрані такі*.

О.Сербенська [11] переконує без потреби не використовувати кальку *необхідний* та похідні *необхідність*, *необхідно*. Це відповідники до російських слів “необходимость”, “необходимый”, “необходимо”. Варто ширше послуговатися українськими словом *потрібний*. До речі, використання слів “положення” і “стан” у наукових текстах теж дискусійне. Коли йдеться про становище, стан, обставини, то вживання зрусифікованого слова *положення* не є нормативним, говоримо: *стан справ*.

Недоцільним у науковому тексті, зауважує О. Пономарів [6], є використання фрази “мова йде”, яка є дослівним перекладом російського “речь идет” і пропонує замінити її власне українським варіантом: *речь идет о данной проблеме – йдеться про цю проблему*. С. Терещенко [13] наводить пояснення щодо синонімів *цікавість* і *зацікавленість*. Ці слова мають різну сполучуваність. Замість поширеного *виявляти цікавість справою* радить писати *виявляти цікавість до справи* або *виявляти зацікавленість справою/зацікавленість у справі*.

Українська дослідниця культури мови Є.Чак [14] пропонує не ототожнювати слова *напря́м* і *напрямо́к*. У переносному значенні, коли йдеться про шлях розвитку, ідейну спрямованість, суспільний, літературний рух, течію, уживають слово *напря́м*. Коли ж говорять про лінію фізичного руху на невеликих відстанях, частіше вживають слово *напрямо́к*.

Опрацьовані наукові, довідкові джерела, досвід викладання культуромовних курсів магістрантам і аспірантам підтверджує: важлива мета мовних засобів – переконати читача у правильності концепції нашого наукового дослідження. Уводячи мовні засоби в науковий текст, уважно поставмося до того, як урізноманітнити мовну наукову палітру. Дотримуємося слів Олександра Потебні, який ще в ХІХ ст. писав: “Мовна індивідуальність виділяє людину як особистість, і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає мовні якості суспільства” [7, с. 123]. Успішна реалізація такої програми можлива лише за умови україномовного особистісно орієнтованого навчання. Саме так можна досягти третього, за Г. Богіним, (насиченість мовою, коли мовець володіє такими комунікативними ознаками мови, як логічність, предметність, точність, виразність, образність, естетичність, багатство і різноманітність мовних засобів, комунікативна досконалість), і четвертого, найвищого рівнів і виявів мовної культури (йдеться про володіння фаховою метамовою (відповідною терміносистемою, творчими мовними формулами, композиційно-жанровими формами текстотворення, що виражають інтенції автора і знаходять адекватне розуміння у вдячних слухачів), створення і вдосконалення власного мовного ідіостилу. Такий дослідник спроможний знайти адекватний термін, синонім, обрати правильну побудову висловлювання, опанувати комунікативні прийоми виступу.

Щоб досягти мовної виразності, необхідно систематично користуватися різноманітною словниково-довідковою літературою; збагачуватися новими мовними засобами зі сфери професійного наукового мовлення, читати “з олівцем”, вчитуватися, вдумуватися у прочитане, бути уважним співрозмовником і вдячним учнем своїх взірцевих колег, дбати про природність, невимушеність власного мовлення. Ця вимога має знайти відображення у кваліфікаційних магістерських та аспірантських програмах.

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: ВЦ “Академія”, 2009. – 374 с.

2. Богин Г.И. Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки / Г.И. Богин: книга для методиста и учителя. Выпуск 1. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: 30.01.2004: <http://russscomn.ru/rca_school/bogin.shtml>. – Загол. з екрану.– Мова рос.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Изд. 2-е, стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.

4. Котюрова М.П. Культура научной речи: текст и его редактирование: М. Котюрова, Е.А. Баженова. – 2-е издание, перераб. и доп. – Пермь, 2007. – 281 с.

5. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2011/12 навчального року. Статистичний бюлетень / Відп. за вип. І. В. Калачова. – К.: Держ. служба статистики України, 2012. – 219 с.

6. Пономарів О. Культура слова: мовностилістичні поради: навч. посіб. 2-ге вид., стереотип / Олександр Пономарів. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.

7. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – Х.: Типография “Мирный труд”, 1913. – 225 с.

8. Саломатина М. С. Коммуникативная личность филолога: Психолингвистическое исследование: автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. фил. наук: спец. 10.02.19 / Мария Сергеевна Саломатина. – Воронеж, 2005. – 227с.

9. Селіванова О. Сучасна лінгвістика / Олена Селіванова: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля. – 2006. – 716 с.

10. Селігей П.О. Науковий жаргон: основні ознаки та причини появи / П.О.Селігей. – К., 2003. – 56 с.

11. Сербенська О. А. Культура усного мовлення / О. А. Сербенська: практикум: навчальний посіб. – К.: Центр навч. літератури, 2004. – 216 с.

12. Словник–довідник з культури української мови / Д.Гринчишин, А.Капелюшний, О.Сербенська, З.Терлак. – К.: Знання, 2004. – 367 с.

13. Терещенко С. Як вчимося сьогодні, так житимемо завтра (про мовну норму в освітній літературі) / Світлана Терещенко // Культура слова. – 2011. – №75. – С.180–185.

14. Чак Є. Д. Чи правильно ми говоримо? / Є. Д. Чак. – К.: Освіта, 1997. – 239 с.

According to scientific studies, experience of teaching cultural and language courses for undergraduate and graduate students in High educational establishments are outlined shortcomings and ways of creating language-communicative personality of researcher in the article. It is proved the importance of vocabularies and reference materials, which allow diversify linguistic research palette.

Key words: *language-communicative person, researcher, scientific text, oral scientific speech, written scientific language.*

УДК 37.0356:371.72

ББК 74.200.511

Лариса Сливка

ФОЛЬКЛОРНІ ТЕКСТИ ПРО ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті уточнено поняття “мовна особистість”, проаналізовано валеологічний зміст українського фольклору як засобу формування мовної особистості молодших школярів.

Ключові слова: *молодші школярі, мовна особистість, здоровий спосіб життя.*

Постановка проблеми. Рівень мовної освіти завжди був і залишається визначальним у характеристиці соціального розвитку суспільства загалом і кожної особистості зокрема. Зміна пріоритетів у сфері освіти, надання українській мові статусу державної зумовлюють якісно нові вимоги до її вивчення у школі. Проблема формування мовної особистості в Україні має певною мірою політичний характер, оскільки саме сучасним школярам належить майбутнє держави, а зберігати і примножувати надбання предків, утверджувати нові національну культуру і політику неможливо без досконалого знання рідної української мови.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування мовної особистості завжди було і залишається актуальним. Про це засвідчують зокрема праці К. Ушинського, Ф. Буслаєва, М. Вашуленка, В. Виноградова, С. Ермоленко, Л. Мацько, В. Сухомлинського, ін. Разом з тим, використання у зазначеному процесі валеологічного складника українського фольклору на сьогодні не отримала достатнього теоретичного осмислення і обґрунтування у педагогічній літературі, відтак вимагає посиленої уваги науковців та практиків.

Мета статті – поточнити сутність категорії “мовна особистість”, проаналізувати зміст українського фольклору на предмет можливості його використання у формуванні мовної особистості.

Виклад основного матеріалу. Аналіз джерел, присвячених тим чи іншим аспектам проблеми формування мовної особистості, засвідчив, що дефініцію “мовна особистість” тлумачать різноаспектно, як-от: особистість, яка не тільки знає про мову, але й може цю мову використовувати [1, с. 11]; особа, яка виявляє себе як така, що добре володіє засобами мовного коду рідної мови в різних типах комунікативних ситуацій [5]; носій мови, котрий досконало знає мову, усвідомлено творчо нею володіє, сприймає мову в контексті національної культури, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку власних інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації особи в даному суспільстві [2].

В контексті теми нашого дослідження імпонує трактування “мовної особистості” як сукупності пізнавальних, емоційних та мотиваційних властивостей, що забезпечують мовну компетенцію людини як носія певного національно-культурного простору. За таким підходом мовною особистістю вважають лише той суб’єкт, мова якого якнайповніше відтворює культурну спадщину свого народу, що проявляється у вербальних і позалінгвальних елементах комунікації, мовних стереотипах тощо [4].

Отже, вагомим у формуванні мовної особистості є вплив культурологічного фактора. Іншими словами, національний тип мовної особистості може вирости тільки на ідеях національної філософії, на культурному досвіді, здобутках народу, його морально-етичних цінностях.

За змістом сказаного абсолютно очевидно, що мовна особистість повинна бути носієм і транслятором культурних цінностей, активно наслідувати традиції використання різномовних засобів у спілкуванні. Невичерпною скарбницею формування національно-культурного мовного компонента учнів початкових класів, вироблення національного колориту їхньої мови є фольклорна спадщина українців. Виховання засобами фольклору передбачає заглиблення у його сутність як своєрідного явища, носія багатопланової інформації – історичної, космологічної, ритуальної, берегової, естетичної, культурологічної.

Особливе місце у фольклорі українців посідають прислів’я, які мають великий виховний вплив на особистість дитини молодшого шкільного віку завдяки своїй особливій формі, емоційності, образності, яскравості, доступності.

Анотативно окреслимо методи і прийоми формування мовної особистості учнів початкових класів засобами прислів’їв, зміст яких розкриває сутність феномену здоров’я людини і здорового способу життя (ці прислів’я умовно називаємо “валеологічними”).

Молодші школярів не завжди розуміють зміст прислів’я чи приказки, оскільки тут він подається здебільшого у прихованій формі. Відтак, щоб навчити учнів виокремлювати закладену у прислів’ях інформацію, учителю необхідно давати волю дитячій фантазії.

У процесі роботи над змістом валеологічних прислів’їв пропонуємо використовувати такі завдання і запитання:

➤ *Доведіть, що у запропонованих текстах ідеться про здоров’я як найбільшу особисту і суспільну цінність:* “Світ великий, було б здоров’я”, “Найбільше багатство – здоров’я”, “Найбільше щастя у житті – здоров’я”, “Нема щастя без здоров’я”, “Доки здоров’я служить, то чоловік не тужить”.

➤ *За яких обставин говоримо?:* “Здоров’я виходить пудами, а входить золотниками”, “Пар кісток не ломить”, “Бережи честь змолоду”.

➤ *Про яких людей говорять?:* “Коли немає сили, то й світ не милий”, “Люди часто хворіють, бо глядітись не вміють”.

➤ *Про які правила поведінки нагадують такі прислів’я?:* “Як ми людям, так люди й нам”, “Щоб заснуло лихо, а між нами було тихо”, “Нехай буде гречка, аби не суперечка”.

➤ *Від чого застерігають такі прислів’я?:* “Не знаєш броду, не лизь у воду”, “Не розхитуй човна, бо вивернешся”, “Хто стане горілкою свій розум мить, той його ще більше забруднить”, “Хто цигарки палить, той у гріб спішить”.

➤ *Схарактеризуйте своїми словами значення таких народних афоризмів:* “Радість красить, а печаль палить”, “Журба гірша, як хвороба”, “Сила без голови шаліє, а розум без сили мліє”, “Спитися – здоровиться”.

Нижче наводимо низку вправ над українськими прислів’ями і приказками про здоров’я і здоровий спосіб життя для учнів початкових класів. Ці вправи сприятимуть удосконаленню вміння аналізувати зміст таких фольклорних текстів, формуванню знань про шляхи збереження і зміцнення здоров’я, збагаченню словника молодших школярів народною мудрістю, розвитку творчих здібностей.

1. “Додай слово”

Щоб працювати, треба ... мати.

Мир та лад – великий ...

Хмільна вода не доведе до ...

Відповіді: силу, клад, добра.

2. *Роз’єднавши слова, прочитай народний вислів*

Лжібережися і п’янства і блуду бовсью мудушапогибає і тіло.

Хата хоч і бідненька, а лечистай чепурненька.

Природа час і терпіння найкращі ліки.

3. “Склади прислів’я” (поміняй слова місцями, прочитай і запиши прислів’я)

їздиш звернеш Прудко голову; дорозі І на гладкій ногу чоловік зломить.

Відповіді: Прудко їздиш – голову звернеш; І на гладкій дорозі чоловік ногу зломить.

4. “Знайди пару” (згрупуй прислів’я за змістом)

1. Розум – скарб людини.

2. Хто вино любить, той сам себе губить.

3. І сила перед розумом никне.

4. Радість красить, а печаль палить.

5. Журба гірша, як хвороба.

6. Хмільна вода не доведе до добра.

Відповіді: 1 – 3; 2 – 6; 4 – 5.

Окрім запропонованих вище вправ, школярам можна запропонувати *завдання підвищеної складності* (дібрати прислів’я до прочитаного тексту здоров’яформуючого змісту; дібрати до прочитаного тексту заголовки-прислів’я; визначити, яке із наведених прислів’їв найбільш точно відображає головну думку прочитаного тексту); *альтернативні запитання* (оберіть прислів’я та зробіть до нього малюнок; на основі поданого прислів’я складіть оповідання чи казку; прослухайте ситуацію та назвіть відповідне їй прислів’я; прослухайте діалог та скажіть, яким прислів’ям можна було б його завершити).

Висновки. Цілеспрямоване і систематичне використання валеологічних фольклорних текстів на уроках і в позаурочний час сприятиме, з одного боку, формуванню світогляду, поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій зростаючого покоління щодо здорового способу життя в усіх його проявах, з іншого – розвитку образного і логічного мислення учнів, удосконаленню їх мовних та мовленнєвих умінь.

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. <http://lib.znate.ru/docs/index-10375.html?page=13>

3. <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/o>

4. <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=76&c=1839>

The article reveals the concept of “linguistic personality”; analyzes valeological content of Ukrainian folk-lore as a mean of junior pupils’ linguistic personality formation.

Key words: junior schoolboys, linguistic personality, healthy way of life.

ІДЕЇ ІВАНА ОГІЄНКА В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розглянуто окремі аспекти питання використання лінгвістичної та науково-педагогічної спадщини визначного культурного, церковного й наукового діяча, ученого-славіста, історика, педагога Івана Огієнка (1882-1972) у процесі опрацювання курсів “Сучасна українська мова з практикумом” та “Методика вивчення української мови у початковій школі” зі студентами-майбутніми вчителями загальноосвітньої школи 1-2 ступеня.

Ключові слова: мовознавство, лінгводидактика, виховання, навчання, самостійна робота, орфографія, лексикографія, графіка.

Постановка проблеми. Соціокультурний компетентнісний підхід у початковій освіті диктує потребу удосконалення підготовки учителя початкових класів, яка становить систему загальнокультурних, соціальних та професійних компетентностей. В умовах сучасного українського суспільства перед учителем взагалі та учителем початкової школи зокрема постає проблема успадкування духовних надбань народу та використання їх у процесі становлення національно-мовної особистості учня. У зв'язку з цим актуальною бачиться спадщина учених минулих років та сьогодення.

У світлі вимог розвитку сучасної школи на часі є питання про вивчення наукової спадщини українських учених. Серед цілої плеяди яскравих непересічних постатей в українській культурі особливе місце належить Івану Огієнку, який відомий світу як визначний діяч науки та освіти. У науковому доробку Івана Огієнка важливе місце посідає лінгвістична та науково-педагогічна, зокрема лінгводидактична, спадщина вченого.

Аналіз досліджень з проблеми. Проблеми національно-мовного і рідномовного виховання знайшли відображення у спадщині цілої плеяди вчених – як вітчизняних, так зарубіжних: починаючи від Я.-А. Коменського, І.Песталоцці, Ф.Буслаєва, О.Потебні, М.Костомарова, К.Ушинського, М.Драгоманова, Б.Грінченка та ін. Сучасні дослідники Безпояско О.К., Городенська К.Г., Грищенко А.П., Єрмоленко С., Кононенко В., Мацько Л.І., Плющ М.Я., Тоцька Н.І., Шевчук С.В., Шкурятяна Н.Г. розглядають вивчення мови як запоруку становлення особистості громадянина України.

Необхідність реалізації соціокультурної лінії в процесі освіти молодшого школяра, яка спрямована на формування в учнів уявлення про мову як складову культури українського народу, на розширення уявлень про Україну та її культуру зумовлює потребу широкого вивчення української лінгвістичної та лінгводидактичної спадщини майбутніми учителями початкової школи.

Підготовка майбутніх учителів початкової коли має свою специфіку: Відповідно до Державного стандарту вищої освіти вони вивчають курс “Сучасна українська мова з практикумом”, що передбачає як теоретичний розгляд проблем мовознавства, так і набуття практичних навичок володіння нормами літературної української мови. Дисципліни, які дають системне розуміння сучасних мовних явищ, такі як старослов'янська мова, давньоруська мова, історична граматики, порівняльна граматики, історія української мови, студентами напряду “Педагогічна освіта” не вивчаються. У зв'язку з цим у курсі “Сучасна українська мова з практикумом” виникає необхідність розглядати широке коло питань, пов'язаних з історією української мови, з проблемами культури мови, адже без них розуміння сучасних лінгвістичних процесів виглядає не лише неповним, а й неможливим. У цьому плані праці Івана Огієнка, присвячені лінгвістичним та лінгводидактичним проблемам, видаються нецінним скарбом, невичерпним джерелом наукової інформації, яка сьогодні звучить свіжо і правдиво.

Виклад основного матеріалу. Величезним є доробок Івана Огієнка в галузі мовознавства, представлений цілим масивом фундаментальних праць, найголовніші з яких: “Огляд українського язикознавства” (1907), “Українська граматична термінологія: Історичний словник української граматичної термінології з передмовою про історію її розвитку” /1908/, “Двійне

число в українській мові” (1910), “Словарь неправильных, трудных и сомнительных словъ, синонимовъ и выражений въ русской речи” (1912), “Словарь общеупотребительных иностранных словъ въ русскомъ языкѣ” (1912), “Український стилістичний словник” /1924/, “Історія церковнослов'янської мови”: Т.1-3 (1924-1927), Т.5 (1929), “Нариси з історії української мови” (1927), “Українська літературна мова XVI ст. і Краківський Апостол 1560-х рр.”: В 2-х т. (1930) “Складня української мови” (1935), “Постання азбуки й літературної мови у слов'ян” (1937), “Історія української літературної мови” (1949), “Український літературний наголос” (1952), “Українська літературна мова. Граматичні основи літературної мови” (1951), “Сучасна українська літературна мова. Головніші правила практичної складні” (1953-1955).

І.Огієнко вважав вплив рідної мови на людину визначальним, всеохоплюючим. Ось перші слова, що читаємо в праці “Історія української літературної мови”: “Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб. В мові наша стара і нова культура, ознака нашого національного визнання... І поки житиме мова – житиме й народ, як національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж дужчим народом...” [3, с.3]. Згадана книга містить унікальні наукові факти, які в сучасному курсі опрацювання української мови є не тільки актуальними, а й необхідними.

Розділ “Повстання української мови” бачиться необхідним у процесі самостійної роботи студентів під час опрацювання теми “Вступ до курсу “Сучасна українська мова з практикумом”. Учений висловлює думку, що зародження української мови припадає на “глибоку праслов'янську давнину” [3, с. 49]. Такі твердження сьогодні лягли в основу однієї з найбільш поширених концепцій у розгляді питання про походження української мови (А. Бурячок, Л. Залізник, О. Ткаченко, І. Ющук). Фундаментальний історичний огляд історії зародження і розвитку української мови з праїндоевропейської доби, а потім розвитку української літературної мови з часів Київської Русі і до періоду радянської влади, поданий в “Історії української літературної мови”, стане в нагоді студентам під час опрацювання питань про становлення і розвиток української літературної мови.

Визначення понять “літературна мова”, “народна (національна) мова”, “праслов'янська мова”, які подає вчений у названій праці, є максимально чіткими й водночас лаконічними і виглядають більш вдало, ніж ті, якими оперують сучасні діючі підручники й посібники для вищої школи. Тому самостійна робота студентів над названою працею сприятиме глибокому засвоєнню цих понять майбутніми вчителями початкової школи, що допоможе їм у роботі над реалізацією соціокультурної лінії в процесі освіти молодшого школяра.

“Історія української літературної мови” Івана Огієнка є джерелом цінних наукових відомостей і в галузі української графіки. Автор зупиняється на найдавніших слов'янських азбуках, аналізує подальші етапи розвитку графічної системи в Україні. Цей величезний науковий матеріал, підсилений вдало дібраними ілюстраціями, видається необхідним під час опрацювання питань про слов'янські азбуки та історичний розвиток письма у вузівському курсі сучасної української мови з практикумом. Зауважимо, що саме І.Огієнко вперше вивів на широкий загальний зразок так званого “руського письма” з книги 987 року арабського письменника Ібн-ель-Недима [3, с. 85]. Вміщений на офорті сучасного “Великого тлумачного словника сучасної української мови” за редакцією В.Т.Бусела, цей малюнок сьогодні став відомим.

Розглядаючи питання орфографії сучасної української мови з майбутніми учителями початкової школи, не можна оминати відомості, вміщені Іваном Огієнком у його працях, присвячених лінгвістичним проблемам. Так, у тій же “Історії української літературної мови” автор відводить орфографії окремий розділ, де глибоко аналізує розвиток орфографії в Україні від найдавніших часів до правопису 1945 року. Ці відомості необхідні студентам в опрацюванні теми “Орфографія” в курсі “Сучасна українська мова з практикумом”, а також “Методика викладання української мови в початковій школі”. Цінні вказівки для самостійного опрацювання питання про історичний розвиток української орфографії студенти знайдуть на с. 263 вказаної праці.

Глибокому системному аналізу українського словникарства автор присвятив аж чотири розділи “Історії української літературної мови”. Вони необхідні майбутнім учителям, що першими прививатимуть повагу і любов до словника у найменших школярів. Опрацьовуючи

розділ “Лексикографія” в курсі сучасної української мови з практикумом та вивчаючи методику роботи зі словником у початковій школі, студент поглибить знання у цій царині, а вдало дібраний і поданий статистичний матеріал, уміщений у книзі, сприятиме активізації пізнавальної діяльності майбутнього вчителя.

Маючи величезний педагогічний досвід роботи в освітянських закладах різних типів, Іван Огієнко багато уваги приділяв проблемам навчання рідної мови та виховання молоді. Учений вважав мову важливою ознакою нації, виразником культури і національної свідомості народу. Широка освітянська робота Івана Огієнка сприяла тому, що він став автором більше трьох десятків підручників, посібників, словників, порадників та таблиць для вивчення української мови. Серед праць навчально-методичного характеру заслуговують на особливу увагу “Вчимося рідної мови: Нариси про мову вкраїнську” (1917), “Рідна мова в українській школі” (1917), “Українська мова: Бібліографічний покажчик літератури до вивчення української мови” (1918), “Українська граматики” ч.І (1918), “Рідне читання” ч.ІІ (1918), “Наглядна таблиця для вивчення побічних речень: Для школи й самонавчання” (1923), “Наглядна таблиця для вивчення знаків розділових: Для школи й самонавчання” (1923), “Наглядна таблиця милозвучности української мови: для школи й самонавчання” (1923), “Український стилістичний словник: Підручна книга для вивчення живої української літературної мови” (1924), “Український правопис зі словничком: Підручна книжка для учнів та для самоосвіти, а також для вжитку широкого громадянства” (1925), “Чистота й правильність української мови: Підручник для вивчення української літературної мови: Популярний курс з історичним висвітленням” (1925), “Початкова граматики української літературної мови: Підручник для школи й самонавчання” (1934), “Наука про рідномовні обов’язки: Рідномовний Катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства” (1936). Названі публікації вченого заслуговують на увагу у процесі вивчення методики викладання української мови в початковій школі і можуть бути використані не тільки як допоміжний, а й основний матеріал під час лекцій та практичних занять зі студентами – майбутніми учителями початкової ланки освіти.

Питанням морально-етичного виховання Іван Огієнко присвятив ряд публікацій, у тому числі й церковних промов, та найбільш глибокі проблеми учений розкриває у праці “Наука про рідномовні обов’язки”. Іван Огієнко дотримується думки, що основою для розвитку духовної культури є мова, яка повинна бути єдиною, всенациональною. “Соборна літературна мова – найміцніший ґрунт для зросту духовної культури, а тому кожний громадянин, що хоче щастя своєму народові, мусить повсякчасно працювати і для збільшення культури своєї літературної мови” [4, с. 16].

Іван Огієнко надавав величезного значення рідній мові як засобу виховання особистості. Досконале володіння мовою, за переконаннями Івана Огієнка, є свідченням вихованості людини: “Перша ознака правдивої інтелігентності людини – добре знання своєї літературної мови” [4, с. 17].

У підручниках і навчальних посібниках, автором яких був Іван Огієнко, міститься різноманітний дидактичний матеріал українознавчого характеру: короткі відомості з історії, географії України, розповіді про видатних людей, національних героїв. Ілюстративний матеріал, вправи для вивчення мови та тексти для читання дібрані з усної народної творчості та з творів кращих майстрів слова України. Таким чином, вивчаючи мову за підручниками Івана Огієнка, вихованці мали змогу одержати багато корисної інформації про Україну та її народ, що сприяло формуванню національної свідомості та почуттів гордості за батьківщину. Навчальні посібники, написані Іваном Огієнком, стануть чудовим дидактичним матеріалом у вузівському курсі вивчення методики викладання української мови у початковій школі.

Провідною ідеєю освіти І.Огієнко вважав гуманізацію виховного процесу, формування вільної, гуманної особистості. Він дотримувався думки, що дуже важливим є скеровувати духовний розвиток дитини в напрямі активного оволодіння духовними і моральними цінностями суспільства.

Іван Огієнко вважав, що у системі виховання особистості основу становить сімейне виховання. Саме сім’я, на думку вченого, є першою ланкою, яка забезпечує навчання дитини

рідної мови, виховання її у відповідності до народної моралі. Іван Огієнко зробив значний внесок в українську лінгводидактику. З ряду публікацій, у яких порушується дидактичні проблеми, видно, що вчений розумів навчання як організовану пізнавальну діяльність, яка повинна здійснюватись у навчальному закладі під керівництвом кваліфікованого вчителя.

У ході пояснення нового матеріалу під час роботи у навчальних закладах різного типу Іван Огієнко особливо дотримувався принципу науковості. Пояснення мовних явищ відбувалося з урахуванням рівня підготовленості слухачів, з опорою на доведені наукою факти, з історичним поясненням, логічно, з дотриманням принципу послідовності й систематичності.

У спогадах учнів та студентів Івана Огієнка знаходимо слова захоплення цим блискучим викладачем, який пояснював просто, яскраво, доступно і завжди опирався на пройдений матеріал. Завдання, які ставив Іван Огієнко перед учнями, були зрозумілими, викладені у чіткій та лаконічній формі, з урахуванням вікових особливостей та індивідуального сприймання матеріалу: спостережливості, працездатності, пам’яті, волі учня.

Серед методів навчання Іван Огієнко надавав перевагу бесіді, розповіді, виконанню вправ, роботі з книгою, використанню наочних посібників. Так, бесіда, за І.Огієнком, повинна будуватися за схемою ПИТАННЯ-ВІДПОВІДЬ, причому питання мають будуватися у такій формі, щоб вони сприяли розвитку пізнавальної активності учня. Така бесіда завершується підсумками, висновками чи виведенням правил з наступним їх закріпленням. Іван Огієнко вважав найбільш ефективними вправи на списування слів у алфавітному порядку, підстановку пропущеної букви, поділ слів на склади, пояснення значення виділених слів, складання речень з опорними словами та ін. Ці ідеї Івана Огієнка бачаться актуальними у процесі вивчення методики викладання української мови в початковій школі для студентів – майбутніх учителів.

Дуже важливим Іван Огієнко вважав методи використання наочних посібників. У його навчальних посібниках багато схем, таблиць, ілюстративного матеріалу, що полегшують засвоєння та систематизацію знань учнів. Підручники, укладені Іваном Огієнком, мають чітку структуру, відповідають сучасним дидактичним принципам. Учений чітко дозує навчальний матеріал, диференціює завдання, враховує міжпредметні зв’язки. Так, для прикладу, на думку Івана Огієнка, мову й літературу варто вивчати у зв’язку з історією та географією. Ця ідея видатного діяча культури сьогодні заслуговує особливої уваги і може бути реалізована у шкільній практиці, адже відомості з народознавства вчителям початкової школи знадобляться вже з перших днів роботи.

Іван Огієнко вважав, що тільки компетентний вчитель, який упродовж всього життя самовдосконалюється, може належним чином забезпечити інтелектуальний і духовний розвиток підростаючого покоління. Учитель посідає центральне місце в педагогічному процесі, виробивши до себе позитивне ставлення вихованця, і впливає на свідомість, підсвідомість і почуття дитини, яка відчуває моральний потяг до вчителя, бо від його слова отримує живлення для своєї думки.

Таким чином, найважливішою складовою педагогічної діяльності є, за Іваном Огієнком, уміння організовувати взаємодію з дітьми у процесі спілкування. Однак спілкування з вихованцями є ефективним тільки тоді, коли воно здійснюється у доступній цікавій формі.

Не тільки вартими уваги й актуальними, а й такими, що звучать свіжо й по-новому, а тому є необхідними для втілення, бачаться ідеї Івана Огієнка в курсах сучасної української мови з практикумом та методики викладання української мови в початковій школі для майбутніх учителів початкової ланки освіти. Праці вченого, присвячені проблемам вивчення мови, сьогодні повинні посісти визначальне місце серед літератури, призначеної для обов’язкового вивчення у вузівських курсах історичної граматики, історії української мови, методики викладання української мови, сучасної української мови, української мови (за професійним спрямуванням).

1. Велетень науки: наук. зб.: Вип.2 /за ред. А.А. Марушкевич. – К., 1997. 105 с.

2. Захлюпана Н.М. Іван Огієнко Про рідномовні обов’язки / Н.М.Захлюпана // Мова і культура нації: зб. статей. – Львів, 1991. – С. 14-18.

3. Огієнко І. (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови / Іван Огієнко (Митрополит Іларіон). – Київ, Либідь, 1995. – 294 с.
4. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / І. Огієнко. – Львів: Фенікс, 1995.
5. Іван Огієнко й утвердження гуманітарної науки та освіти в Україні: матеріали і повідомлення на Всеукр. науково-практичній конференції. – Житомир: Журфонд, 1997. – 104 с.
6. Ляхощкий В. Освітнянський подвиг Івана Огієнка / В.Ляхощкий // Поч.школа. – 1997. – №1. – С. 38-42.
7. Тимошик М.С. Невтомний сівач на українознавчій ниві / М.С.Тимошик // І.Огієнко. Історія українського друкарства. – К.: Либідь, 1994. – С. 7-33.
8. Тимошик М. “Смирений богомолець за кращу долю українського народу”: Маловідомі сторінки життя й діяльності Івана Огієнка / М.Тимошик // Огієнко Іван (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови. – К., 1995. – С. 7-47.

Several specific aspects of the use of linguistic, scientific and educational heritage of prominent cultural, religious and scientific leader, slavist scientist, historian, educator Ivan Ogienko(1882-1972) in the study courses “Modern Ukrainian language with practical work” and “Methods of studying Ukrainian language in the elementary school” with students-future teachers of secondary school 1-2 grade.

Key words: linguistics, linguistics, education, training, self-study, orthography, lexicography, graphics.

УДК 37(09):811

ББК 74.03+81.2

Юлія Шелест

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті представлено аналіз провідних теоретичних підходів до дослідження проблеми вивчення іноземних мов в університетах України XIX – початку XX століття, які обґрунтовані на рівні методологічного концепта дослідження. Розкрито роль і значення гуманістичного, соціокультурного, герменевтичного та лінгводидактичного підходів в історико-педагогічному аналізі процесу вивчення іноземних мов в університетах України XIX – початку XX століття.

Ключові слова: іноземні мови, університет, герменевтика, лінгводидактика, соціокультурний підхід.

Вступ. Сучасні тенденції розвитку та модернізації вищої освіти України зумовлені активним процесом інтеграції нашої держави до світового освітнього простору. Університетські програми з іноземних мов, сповнені новітніх підходів до ефективного опанування мовами, безумовно, є результатом синтезу надбань багатой історико-педагогічної практики вітчизняних освітян.

Постановка проблеми. Проблема вивчення іноземних мов в університетах України минулих століть має свою історико-педагогічну актуальність, оскільки належить до недостатньо розроблених та малодосліджених у галузі історії педагогіки. Аналіз педагогічного досвіду засвідчує, що з метою підвищення ефективності навчального процесу теоретики і практики вищої школи століттями вдавалися до пошуку новаторських методів та організаційних форм навчання іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень. Досліджувана нами проблема в тому чи іншому вигляді знаходилася і нині знаходиться в центрі уваги багатьох науковців. Так, історичні дослідження дореволюційного періоду, присвячені аналізу університетської освіти Росії переважно у зіставленні із західноєвропейською системою вищої освіти (Кавелін К. Д., Каптерев П. Ф., Мілюков П. Н.). Численні праці дореволюційних істориків та науковців присвячуються організації навчання у Львівському, Харківському, Київському, Новоросійському університетах (Фінкель Л. (Finkel L.), Стажинські С. (Starzynski S.), Багалій Д.І., Попов М.А., Владимирський-Буданов М.Ф., Бузескул В. П., Іконников В. С., Маркевич О. І., Пирогов М. І., Потєбня О. О.,

Фойгт К. К., Лавровський М. О.). Існують також сучасні історико-педагогічні напрацювання з основних аспектів становлення та розвитку університетської освіти XIX – початку XX століття (Сірополко С. О., Яновський Л. В., Коржов Д. Ю., Павко А. І., Курило Л. Ф., Юрженко О. І.). Актуальними для дослідження нашої проблеми є ідеї, положення сучасних учених-педагогів щодо концепцій розвитку дидактики вищої школи та педагогічної думки в Україні (Сухомлинська О.В., Золотухіна С.Т., Ваховський Л.Ц., Завгородня Т.К., Євтух М.Б. та ін.).

Концепція нашого дослідження ґрунтується на тому, що вивчення іноземних мов в університетах України розглядається у досліджуваній період як складний нелінійний процес, протікання якого зумовлювалося соціокультурними й соціально-політичними чинниками, а суб'єктами виступали студенти і викладачі досліджуваних університетів – Харківського, Київського, Новоросійського, Львівського.

Науково-теоретичні засади досліджуваної нами проблеми можуть бути розглянуті на рівні кількох концептів, а саме:

1. На рівні *методологічного* концепта, у межах якого проблема вивчення іноземних мов в університетах України розглядається з урахуванням історико-порівняльного, історико-правового, історико-генетичного, історико-структурного й історико-діахронного підходів; загальнометодологічну функцію для дослідження відіграють гуманістичний, соціокультурний, герменевтичний, лінгводидактичний;

2. На рівні *теоретичного* концепта у дослідженні мають бути представлені основні дефініції, які визначають поняття “університет”, “іноземна мова”, “класичні мови”, “нові мови” та ін.;

3. На рівні *практичного* концепта є можливість визначити етапи та тенденції вивчення іноземних мов в університетах України досліджуваного періоду.

Постановка мети. Мета статті полягає у визначенні основних теоретичних підходів до проблеми вивчення іноземних мов в університетах України у XIX – на початку XX століття, тобто в *обґрунтуванні методологічного концепта* із заявлених трьох концептуальних рівнів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Методологічний концепт передбачає реалізацію в процесі дослідження кількох названих вище класичних історико-педагогічних підходів. З урахуванням таких підходів ми вивчали в процесі дослідження нормативно-правову базу діяльності університетів, зміст освіти у них, місце і роль іноземних мов серед інших навчальних дисциплін тощо. Загальнометодологічне значення має, як зазначено вище, **гуманістичний підхід**. Сутність гуманістичного підходу в класичній педагогічній науці розкривається у наукових працях Л. Виготського, Ж. Піаже, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Ш. Амонашвілі, Я. Корчака та ін. [2; 12; 15; 7]. Гуманізм як підґрунтя іншомовної освіти в університетах Європи, а згодом України став формуватися в епоху Відродження. Трансформаційні процеси доби Відродження зумовили кардинальні зміни на різних рівнях суспільного життя європейських країн. У цей час спостерігався активний інтелектуальний та культурний підйом, який знайшов відображення у течії гуманізму – русі за свободу творчої, критично мислячої особистості, вільної від кайданів Середньовіччя. Ідеологи й прихильники гуманізму пропагували всебічний розвиток людини, апелюючи до її розуму, гідності, моралі, духовності, та орієнтуючись на принципи та традиції стародавньої Греції і Риму як на зразкові умови для виховання ідеальної людини. Протягом століть гуманістичні настрої і культурно-освітні надбання Західної Європи передавались східнослов'янським народам, які збагачували та вдосконалювали свою культуру, синтезуючи світовий і національний досвід. У добу Ренесансу спостерігався помітний вплив гуманізму в освітній сфері, який дотепер є домінуючим з точки зору рівня виховання та освіченості особистості.

Концептуальні ідеї гуманістичної освіти, які полягали в інтелектуальному та пізнавальному розвитку людини в умовах певного соціуму, залишили помітний слід на ґрунті становлення європейської і водночас вітчизняної вищої школи. Західноєвропейські педагогі-гуманісти звертались до традицій античної культури, розробляли нові методологічні підходи у сфері дидактики, впроваджуючи програму вивчення семи вільних мистецтв (“artes liberales”). Дана програма свого часу була модифікована й вдосконалена італійським гуманістом,

професором риторики Падуанської академії П'єром Паоло Верджеріо. Відповідно до її положень, навчальний курс передбачав вивчення гуманітарних і природничих наук, серед яких вагоме місце відводилось вивченню класичних мов, оскільки лінгвістичні знання були необхідними для текстологічного аналізу творів античних класиків та Біблії. У результаті зростає попит на поглиблене вивчення філологічних наук, зокрема граматики та риторики, які своєю значимістю витісняли інші предмети на другий план [11, с. 115]. Отже, протягом доби Ренесансу звернення до класичних мов та поглиблене їх вивчення зазнали свого апогею, який не оминув і Україну. Наприкінці XVI – початку XVII століття, коли українські землі входили до складу різних держав, а український народ перебував під важким гнітом поневолення, спостерігається пробудження національно-культурної свідомості і духовне піднесення нації, що зумовило початок доби українського Ренесансу.

Колегії і братські школи, своєю діяльністю прагнули відродити національну мову й літературу, здійснюючи опір католицько-уніатському наступу, тим самим зміцнюючи православ'я. Проте, це не означало відмову від елементів класичної освіти, а навпаки поряд із рідною мовою вивчались грецька і латина як обов'язкові дисципліни. Так, у Львівській братській школі (заснованій у 1586 році) навчання велося трьома мовами: грецькою, церковно-слов'янською і руською (українською). Велику увагу братчики приділяли перекладу та вивченню творів античних авторів (Цицерона, Платона, Гомера, Овідія, Горація, Вергілія та ін.), а також і праць італійських гуманістів, що вказувало на достатньо високий рівень обізнаності викладацького складу та учнів з мовами оригіналів творів [18, с. 65-66]. Таким чином, спочатку братські школи мали характер греко-слов'янських із слов'янською мовою викладання, друге місце займала грецька мова (в історичних джерелах братські школи також називали грецькими).

Слід підкреслити, що у даний період класичними мовами була написана велика кількість навчальної літератури, переважно словники і граматики, підручники з риторики і діалектики. Вагомим здобутком діяльності Львівської братської школи стало видання ректором Арсенієм Алесонським, греком за походженням, грецько-слов'янської граматики “Адельфотес”, яку можна розглядати як перший підручник з грецької і староукраїнської мов, до змісту якого входили розділи з орфографії, синтаксису, етимології і просодії (віршознавства). Пізніше у XVII столітті україно-білоруський мовознавець Іван Ужєвич представив Європі написану латинською мовою власну працю “Грамматика словенская зложена и написана трудомъ и прилежаніє[m] Іоанна Ужєвича словянина” [17, с. 180], яка знайомила з системою літературної української мови представників освіти і науки європейської спільноти.

Соціокультурний підхід до проблеми дослідження визначає соціальні та культурні умови, в яких відбувалося вивчення іноземних мов в університетах України у XIX – на початку XX століття. У зв'язку з цим варто, насамперед, відзначити, що вивчення іноземних мов на території України прямо залежало від умов становлення університетської освіти. Так, в межах Австро-Угорської імперії заснування Львівського університету було детерміноване не лише культурними, але й суто політичними чинниками, оскільки цей університет мав стати оплотом австрійської культури на українських землях. Тому вивчення (крім класичних мов) німецької мови і викладання німецькою мовою слугувало знаряддям творення німецькомовного середовища в колі місцевої інтелігенції й у середовищі науковців. Натомість університети підросійської України засновувалися з метою реалізації відомої тези про єдність православ'я, самодержавності й народності, тому закономірно припустити виключну роль грецької серед класичних мов як мовної основи православ'я, а також німецької та французької серед нових мов, які були покликані підтримувати прийняту в Російській імперії німецьку модель університетської освіти.

Соціокультурний підхід важливий ще й у тому відношенні, що завдяки йому можна пояснити складну полікультурну ситуацію, яка складалася в українських університетах у досліджуваний період [6], оскільки в університетах отримували вищу освіту поляки, українці, чехи, німці, росіяни, подеколи євреї (їх доступ до вищої освіти був досить ускладненим “мугою осілости”); у зв'язку з цим викладання польської чи чеської мови, наприклад, у Київському університеті диктувалося не лише наявністю відповідного викладача, але й мотивацією певної частини студентів до вивчення своєї рідної мови (або ж мови, прийнятої в середовищі

родинного спілкування) на університетському рівні. Наявний у XIX століття діалог культур в університетському середовищі реалізувався і в процесі вивчення іноземних мов, яке, крім того, давало можливість студентам ознайомитися з культурою того народу, мову якого вивчали в процесі навчання і таким чином розширювало пізнавальний простір студента університету [5].

Герменевтика як методологічне підґрунтя нашого дослідження визначається в філософії як наука про теоретичне обґрунтування й методично вивірене тлумачення текстів. Як методологія гуманітарного знання герменевтика стала розглядатися у творах німецького філософа В. Дільтея, який поширив її на науки про людину, в тому числі й педагогіку, і історію. В. Дільтей окреслював історичні тексти як такі, що перетворюються на справжні, нинішні шляхом інтерпретації; його наукові пошуки розширив Г. Гадамер [3]. Дослідник на засадах методології герменевтики проникає в історичну реальність, використовуючи письмово зафіксовані прояви життя, в тому числі іншомовні. Безпосереднім продовженням герменевтики в історії педагогіки стала наратологія, яка дає можливість інтерпретувати історико-педагогічні документи (первинні і вторинні) як суб'єктивне джерело історичного досвіду в галузі освіти й виховання.

У герменевтиці Г. Гадамера наголошується на понятті історичної свідомості, яке є важливим для нашого дослідження: “Історична свідомість знає про іншість іншого, про минуле в його іншості, так само добре, як розуміння “Ти” знає це “Ти” як особистість. В минулому, як в своєму іншому, вона шукає не окремих випадків якої-небудь загальної закономірності, а історично неповторне. Претендуючи, проте, у визнанні цієї неповторності на повне піднесення над своєю власною обумовленістю, історична свідомість стає жертвою діалектичної видимості, оскільки насправді вона прагне стати ніби господарем минулого. Все це зовсім не потребує спекулятивних домагань якої-небудь філософії світової історії як ідеалу довершеного Просвітительства – де може стати свого роду маяком для історичної науки, яка йде шляхом власного досвіду” [4, с. 199].

Важливим вважаємо висновок герменевтичної науки щодо значущості мови в історії культури і народу: “В міжлюдських відносинах мова, як ми бачили, йде про те, щоб дійсно пізнати інше “Ти” саме як “Ти”, тобто дозволити йому сказати нам щось і зуміти почути те, що воно говорить. Я повинен визнати історичну традицію в її домаганнях того, щоб бути почутою, і визнати її не в розумінні простого визнання іншості минулого, а в тому розумінні, що вона дійсно має що сказати мені” [4, с. 200].

Виходячи зі специфіки предмета нашого дослідження, набуває особливого значення **лінгводидактичний підхід** до історії вивчення іноземних мов в університетах України XIX – початку XX століття. Лінгводидактика стала розвиватися як окрема галузь науки відносно недавно – в середині XX століття як загальна теорія навчання мові. Це наука, в межах якої вивчаються закономірності засвоєння мови, аналізується зміст тієї чи іншої мовної дисципліни, вивчаються ускладнення в засвоєнні мовного матеріалу, з'ясовуються принципи і методи навчання мовам (в тому числі й іноземним) тощо [9].

Висновки. Таким чином, використовуючи лінгводидактичний підхід, ми прагнули встановити специфіку змісту та методів навчання іноземним мовам в університетах України досліджуваного періоду; з'ясувати місце і роль кожної з іноземних мов у загальному змісті мовної підготовки студентів університетів; обґрунтувати необхідність іншомовної підготовки випускників університетів досліджуваного періоду як представників наукової та суспільної еліти. Отже, теоретичні засади дослідження проблеми вивчення іноземних мов в університетах України викладені нами в єдності методологічного, теоретичного й практичного концептів. На методологічному рівні проблема дослідження обґрунтована на засадах гуманістичного, соціокультурного, герменевтичного та лінгводидактичного підходів; крім того, проаналізовано місце та значення в методології дослідження суто історико-педагогічних підходів – історико-генетичного, історико-структурного, історико-діахронного історико-порівняльного та історико-правового. У межах теоретичного концепта можуть бути проаналізовані провідні категорії дослідження – університет, іноземні мови, класичні мови, нові іноземні мови. На рівні практичного концепта в результаті аналізу історичних джерел будуть визначені основні етапи

вивчення іноземних мов в університетах України у XIX – на початку XX століття, що й складає перспективу подальших досліджень.

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры (два философских введения в XXI веке) / В. С. Библер. – М.: Наука, 1991. – 222 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
3. Гадамер Г. Герменевтика і поетика / Г. Гадамер. – К.: Юніверс, 2001. – 288 с.
4. Гадамер Х.-Г. Истина і метод (фрагменти) / Х.-Г. Гадамер // Читанка з історії філософії. Книга 6. Зарубіжна філософія XX ст. – К., 1993. – С. 196-201.
5. Дикова Е. С. Современные подходы к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе / Е. С. Дикова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2001. – №4. – С. 65-69.
6. Долгих А. А. Социокультурный поход в обучении иностранным языкам / А. А. Долгих, Т. В. Юрьева // www.rusnauka.com/19.../23505.doc.htm
7. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Януш Корчак. – М.: Педагогика, 1979. – 484 с.
8. Кузнецова А. Я. Философский анализ гуманистических идей образования в контексте современного научного мировоззрения / А. Я. Кузнецова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7 – С. 61-62.
9. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі : колективна монографія / За ред. К. Я. Кусько. – Львів : Свічадо, 1996. – 394 с.
10. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
11. Острозька академія XVI – XVII ст. [енциклопедичне видання]. – Острог, 1997. – 201 с.
12. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления / Ж. Пиаже // Психолінгвістика. – М., 1984. – С. 334-335.
13. Салита Ж. Е. Роль социокультурного подхода в обучении иностранному языку и иноязычной культуре / Ж. Е. Салита, В. Г. Новик // Лингвокультурологическ сб. науч. тр. – Гродно: ГрГУ, 2011. – С. 7-11.
14. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 20012. – №6. – С. 32-38.
15. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М.: Политическая литература, 1982. – 386 с.
16. Тер-Минасова Г. Д. Язык и межкультурная коммуникация / Г. Д. Тер-Минасова. – М.: Слово/SLOVO, 2000. – 263 с.
17. Усатенко Т. Освіта в Україні доби Ренесансу та Реформації / Т. Усатенко // Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2004. – № 221. – С. 177-183.
18. Черненко О. Вплив гуманістичних ідей на розвиток української освіти XVI – XVII ст. / О. Черненко // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищих навчальних закладах освіти: Матеріали І-их Ірпінських науково-педагогічних читань, 22-23 травня 2003 р. – Ірпінь, 2003. – С. 61-69.

The article presents an analysis of major theoretical approaches to the study of the problem learning of foreign languages in the universities of Ukraine in the XIX early XX century, which are based on the level of methodological concept of study. It reveals the role and importance of humanistic, socio-cultural, hermeneutic and linguodidactic approaches in historical and pedagogical analysis of the process of learning foreign languages in the universities of Ukraine in the XIX – early XX century.

Key words: foreign languages, university, hermeneutics, didactics, socio-cultural approach.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 37.026
ББК 74

dr Jolanta Maciąg

NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNEJ W ROLI TRAPER-KREATORA KSZTAŁCENIA WYZWALAJĄCEGO

У статті наголошується на запитах сучасної цивілізації до рівня розвитку науки, техніки, промисловості, що зумовлюють зміни в традиційних підходах до освіти молодого покоління і міжособистісних стосунках. У Польщі в останні роки після реформи актуалізовано роль учителя як координатора зазначених процесів. Автор подає аналіз підготовки майбутнього вчителя – дослідника процесу формування особистості вихованця як такої, що вільно і самотійно мислить та креативно діє.

Ключові слова: вільне навчання, самотійне навчання, діалог, учитель.

Jednym z zasadniczych celów współczesnej edukacji na poziomie kształcenia przedszkolnego i wczesnoszkolnego jest rozwijanie przekonania, że każda osoba jest autonomicznym podmiotem, zdolnym do kreowania własnego życia oraz otaczającej rzeczywistości; zgodnie do aspiracji, marzeń i światopoglądu. Poczucie wolności kształtowane jest od najmłodszych lat, dzieci bowiem stawiane są systematycznie przed możliwością dokonywania wyborów. Stąd też przywołać warto za Zygmuntem Baumanem „nasączoną rozbieżnymi skojarzeniami” *metaforę bycia w drodze* [Za 23, s. 148], stanowiącą swoistą ekspozycję sekwencji ukonkretnień sytuacji wędrowca, jako włóczęgi, pielgrzyma, nomady. Współcześnie wydaje się zasadne porównanie nauczyciela do traper/myśliwego, poszukującego wolności dla siebie i swoich uczniów wobec zetknięcia się z ambiwalentnymi zdarzeniami w aspekcie egzystencjalnym i zawodowym. W kolejnych odsłonach narracyjnych odwołam się do urzekającej przygodowej trylogii autorstwa Krystyny i Alfreda Szklarskich „Złoto Gór Czarnych”. W sposób mistrzowski odbiorca zostaje poprowadzony po przestworzach ówczesnie nietkniętej przyrody Ameryki Północnej. To fascynująca przestrzeń literacka, która posłuży jako tło dla *wędrowca*.

Odslona pierwsza: Przygotowanie. Pojęcie sensu i celu wędrowki

Kobiety przygotowały skórzaną torbę zaopatrzoną w szeroki pas do przewieszenia przez ramię, a następnie włożyły do niej: trzy pary mokasynów o twardej podeszwie, jakie nosiło się na Wielkich Równinach, szydło i żyły do reperacji obuwia, rzemieńne arkany, skórzaną koszulę, woreczki z tłuszczem i farbami, z tartą gotowaną kukurydzą i pemmikanem. Tehawanka przewiesił torbę przez prawe ramię, a przez lewe kołczan ze strzałami w ten sposób, że miał na go na plecach i nie zdejmując mógł wyjmować prawą ręką pociski. (...) Gotowy do drogi (...) [18, s. 29].

Przygotowując się do drogi warto znaleźć odpowiedź na pytania typu: PO CO?, DLACZEGO?, JAK? Każde działanie zmierza bowiem do osiągnięcia określonego celu, czyli zamierzonego skutku. Człowiek obdarzony świadomością powinien rozumieć sens podejmowanych czynności. Nie mając takiej orientacji, nie zdobędzie się na wysiłek, jakiego wymaga pokonywanie trudności pojawiających się podczas *wędrowki*. Każda osoba potrzebuje koncepcji nadającej jego egzystencji sens. Istotne znaczenie ma jednak taka treść sensu trwania, „która może być nieustannie modyfikowana stosownie do nowych doświadczeń jednostki i nowych jej perspektyw”. [12, s. 52]. Osoba, która jest świadoma tego czego chce i w jakim celu dokonuje pewnych czynności, będzie w stanie kierować swoim postępowaniem, dostosowywać je do sytuacji, a nawet rezygnować z niego na rzecz działania innego, bardziej odpowiedniego. Staje się podmiotem swojego postępowania. Koncepcja sensu podejmowanych działań „powinna skłaniać do uwzględnienia kryterium interesu każdej jednostki, tak aby kierujący się nią człowiek nigdy nie dążył do destrukcji, nie niszczył siebie i innych” [12, s.34, 55].

Nauczyciel podejmujący trud *wędrowki* powinien nadać jej sens poprzez sprecyzowanie celów zaplanowanego przedsięwzięcia. W przypadku celów złożonych i trudno osiągalnych, wyodrębnia się

działania przygotowawcze, zwane *preparacyjnymi*. Wymagają one namysłu, diagnozy, projektowania, gromadzenia oraz aktualizacji i uzupełnienia wiedzy. Ich dokonanie jest konieczne do rozpoczęcia procesu realizacyjnego. Działania preparacyjne nauczyciela są taką przestrzenią, gdzie jego kompetencje merytoryczne i metodyczne mogą zetknąć się z pedagogicznym nowatorstwem, czyli poszukiwaniem racjonalizatorskich rozwiązań. Z edukacyjnego punktu widzenia etap przygotowawczy „prowadzi do przeświadczenia, że możliwa jest zmiana przedmiotu działania, do skupienia energii psychicznej (motywacji) niezbędnej do pokonania trudności, rozpoznania pola działania” [6, s. 38]. Preparacyjny aspekt przygotowania projektu zmiany jest działaniem prospektywnym, wymuszającym formowanie perspektywy czasowej - treścią aktywności czynią przyszłość, co pozostaje w związku z rozwijaniem takich cech osobowych, jak poczucie odpowiedzialności i wolności [6, s. 38]. Według K. Obuchowskiego „posiadanie celu nadrzędnego i zachowanie go w centrum uwagi wydaje się jednym z trudniejszych zadań, jakie stają przed jednostką ludzką zdecydowaną na kształtowanie własnej biografii” [12, s.46].

Prowadząc analizę terminu *cel* i jego odmian, można uznać, że są one: 1) odbiciem dążeń, pożądanym stanem rzeczy, 2) regulatorem i kierunkiem działania opartym na preferencjach, 3) świadomym wyborem determinowanych przez aspiracje. Wskazując na cele kształcenia i wychowania realizowane przez nauczycieli-wychowawców, pytamy o projekt zmian, jakie powinny dokonać się w osobowościach i zachowaniach wychowanków. Stąd też podczas działania preparacyjnego należy uwzględnić przede wszystkim związek, jaki zachodzi między podmiotami procesu edukacyjnego.

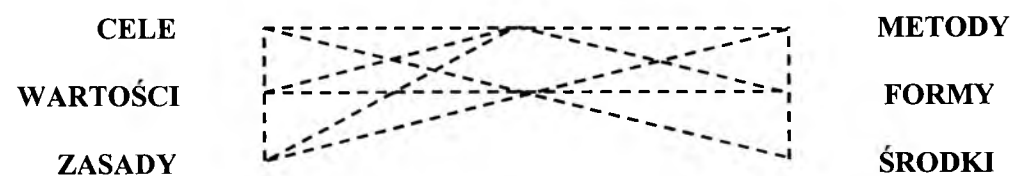
Do podstawowych warunków zwiększenia efektywności działań edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej należy zaliczyć dokładne ustalenie celów kształcenia i wychowania będących nadrzędnymi punktami odniesienia. Obecnie we wczesnej edukacji przywiązuje się uwagę do aktywnego udziału dzieci w formułowaniu jej celów i samodzielnego określania przez nich zadań uczenia się. Cele kształcenia to nie tylko koncepcje, czy też filozofowanie, ale konkretna i konsekwentna ich realizacja. Dlatego wiele propozycji aksjologicznych, teleologicznych jest niewątpliwie interesujących i przydatnych, ale są tylko ofertami do wykorzystania w projektowaniu działań edukacyjnych.

Poprawnie sformułowane cele powinny spełniać następujące wymagania:

- 1) zgadzać się z ideałami i zadaniami, z których zostały wyprowadzone,
- 2) wartość celu zależy od tego, ile znaczy dla ucznia teraz i ile znaczyć będzie w przyszłości (wartość),
- 3) cele muszą być zrozumiałe dla innych tak, aby osoby korzystające z nich w trakcie programu rozumiały je zgodnie z intencjami twórcy,
- 4) cele należy dostosować do wymagań i potrzeb dzieci,
- 5) cele należy łączyć w logicznie powiązane kategorie, by na ich podstawie można było planować zarówno jednostki metodyczne, jak i sprawdzanie wyników,
- 6) cele należy poddawać okresowej analizie tak, aby dokonać ich weryfikacji,
- 7) cele powinny opisywać zarówno oczekiwane zachowanie dzieci, jak i treść lub kontekst, w którym to zachowanie się przejawia,
- 8) cele powinny być realistyczne i zawierać to, co można ująć w postaci programu i procesu dydaktycznego,
- 9) cele ewaluują, wskazują drogę nie zaś metę [17, s. 14-15].

Właściwe funkcjonowanie edukacji w znacznym stopniu zależy od procesu nauczania i uczenia się. Tworzy on strukturę, którą można graficznie przedstawić na wykresie.

Wykres 1. Podstawowe składowe procesu edukacji i ich wzajemne zależności



Źródło: K. Denek, Kierunki rozwoju polskiej edukacji [w:] Przemiany edukacyjne we współczesnej szkole, red. M. Jakowicka, WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1998, s. 40.

Przedstawione relacje między podstawowymi częściami składowymi procesu edukacji wskazują na to, iż najsilniejszy wpływ wywierany jest na cele. Każda zmiana wprowadzana wewnątrz tego procesu musi pozostawać w zgodzie z jego celami. Wynika stąd główne wskazanie unowocześnienia procesu edukacji, czyli zasada celowości zakładająca adekwatność wobec celów wszystkich działań.

Cele edukacji są nie tylko koncepcją wyjściową i finalną procesu kształcenia, lecz także narzędziem zmiany podmiotu/dziecka. Zachodzą one w jego wiedzy, umiejętnościach, zdolnościach poznawczych i zainteresowaniach. Ta funkcja celów edukacji pozwala odpowiedzieć na pytanie: kim dziecko staje się, a nie tylko kim było przed podjęciem procesu kształcenia. Współczesne ujęcie celów edukacji obejmuje następującą kategoryzację: rozwój osobowości, kształtowanie postaw, światopoglądu, przygotowanie do samorozwoju, a następnie wyposażenie w sprawności i wiadomości. Stąd też prymat wiadomości (encyklopedyzm) został zastąpiony przez priorytet kształtowanej osobowości.

Paradygmat podmiotowości w edukacji oraz odwołanie się do systemu wartości uniwersalnych sprawiły, że możliwe stało się takie ujmowanie celów, w których na plan pierwszy wysuwa się rozwijanie osobowości wychowanka zgodnie z jego oczekiwaniami, systemem uznawanych wartości. Takie założenie tworzy szansę na powstanie zupełnie nowej jakości w zakresie stanowienia celów oraz doboru treści, metod i środków kształcenia przedszkolnego i wczesnoszkolnego.

Odsłona druga: Poszukiwanie własnej drogi

Przebiegły Wąż samotnie podązał przez prerię. Twarzy jego nie pokrywały barwy wojenne, lecz mimo to był uzbrojony. Kolczan z łukiem i strzałami niósł na lewej stronie pleców, a krótką maczugę oraz czipewski nóż miał zatknięte za rzemiennym pasem. Spod białej wilczej skóry okrywającej barki wychylała się torba podróżna przewieszona przez prawe ramię [18, s. 97].

Nauczyciel w drodze pełniący rolę *trapera*, często *myśliwego* poszukuje sensu profesjonalnej działalności. Wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych to nowa wizja jego funkcji i roli zawodowej. Wraz z postępem wiedzy i technologicznych środków kształcenia zwiększają się wymagania wobec nauczyciela. Powstaje realna potrzeba, a nawet konieczność do samodoskonalenia, powodowana również wzrostem zadań zawodowych. Nauczyciel powinien te zmiany dostrzec, zrozumieć i odnieść do praktyki edukacyjnej, w przeciwnym razie przestaje być osobą znaczącą dla wychowanków. To nie łatwe zadanie dla nauczyciela, który w *gąszczu* systematycznie zmieniających się dyrektyw musi wykreować model interaktywnej, dialogowej i efektywnej współpracy w działalności pedagogicznej.

W pluralistycznym świecie, charakteryzującym się różnorodnością orientacji światopoglądowych i kulturowych, trudno wyłącznie pełnić funkcję *ogrodnika* [10, s. 361-369] lub *przewodnika* [8, s. 27]. Podstawą fundamentalną dla tych koncepcji była trwałość zasad aksjonormatywnych, a także względna niezmiennosc warunków życia i pracy. Nauczyciel obecnie spełnia nie tylko funkcje poznawcze, wychowawcze i kształcące, ale przede wszystkim egzystencjalne: uczy, jak żyć, jak tworzyć sens życia, w jaki sposób radzić sobie z trudnościami, jak samemu wzbogacać wiedzę i dokonywać samooceny. Zasadniczym celem edukacji jest przygotowanie dziecka do podejmowania decyzji; przy braku wyraźnych kryteriów oceny według układu dychotomicznego dobro *versus* zło [8, s. 27]. Znaczącą rolę odgrywa tu nauczycielska umiejętność rozumienia współczesnej rzeczywistości, jej natury i dynamiki przemian oraz rozpoznanie kierunków jej rozwoju. Dwoistość świadomości i kondycji ludzkiej powoduje, że przestrzeń, w której nowoczesny nauczyciel ma funkcjonować, nie jest do końca określona.

Wobec transformacyjnego uwikłania edukacji w procesie przeobrażeń oświatowych i makrospołecznych, nauczyciel staje się poszukującym *traperem/odkrywcą*. To odmienna funkcja od proponowanej dotychczas roli *przewodnika*, która zakłada figuratywność natury ludzkiej, jej podatność na modelowanie według opracowanego strategicznego programu [8, s. 27-28]. Termin *przewodnik* jest ponadto obciążony skojarzeniami dotyczącymi odbierania autonomii wyborów. W ten sposób spotkanie nauczyciela z wychowankiem staje się dalekie do dialogowego współbycia.

Powołaniem nauczyciela *ogrodnika*, jego *credo* pedagogicznym jest natomiast kreowanie klimatu psychologicznego sprzyjającego rozwojowi dziecka. Nauczyciel pełniący taką funkcję jest świadomy trzech warunków zaproponowanych przez Carla Rogersa, które powinny być spełnione w celu zaistnienia sprzyjającej atmosfery współdziałania dialogowego, a mianowicie autentyczności,

akceptacji i empatycznego rozumienia [Za 19, s.120]. Moim zdaniem nauczyciel będący zwolennikiem podejścia terapeutycznego w relacjach z dzieckiem, może zanadto empatycznie wchodzić w takie związki, co oznacza konieczność dzielenia się własną osobą. Konsekwencją tego typu relacji może być ograniczenie możliwości samorealizacyjnych, aż po utratę pełnomocności. Według Roberta Kegana [16, s.157-159] „kultury zachodnie skłaniają się raczej ku faworyzowaniu niezależności, a nie ku popieraniu więzi. Wzrost traktowany jest jako powiększenie obszaru niezależności, jako poleganie w większej mierze na sobie, podczas gdy pragnienie przynależności, postrzegane jako rodzaj „zależności”, zyskuje mniej pochlebny ocenę” [Za 16, s. 158].

Koncepcja istoty ludzkiej Carla Rogersa pomimo, że wzbudza zainteresowanie, to daleko jej do rzeczywistości. Autor sam przyznaje, czyniąc to na marginesie, że człowiek, którego opisał, nie istnieje [16, s.183]. Z kolei wizja edukacji staje się współcześnie obrazem „ogrodu bez ogrodnika lub ogrodu ze złym ogrodnikiem”. To nie może być działalność przypadkowa, często improwizowana, ale dokonywana z poczuciem własnej tożsamości, której brakuje obecnym *ogrodnikom* placówek oświatowych. Warto przytoczyć interesującą myśl Aleksandra Nalaskowskiego, którego zdaniem nauczyciel powinien nie tylko wykształcić u dziecka określone zdolności, ale wziąć na siebie odpowiedzialność za to, czy i jak będą te kompetencje wykorzystywane przez wychowanka w praktyce i jaki z tego zrobi użytek. „Należy *poszukiwać* coraz to nowych środków dydaktycznych, a jednocześnie posiadać umiejętność rezygnacji z innych. Trzeba umieć sobie powiedzieć, że skoro *Pireneje* są nieosiągalne poza taśmą video, to być może bardziej wart poznania jest stojący opodal młyn wodny” [10, s. 369].

Świadomość siebie, odzwierciedlona w wiedzy o sobie, kształtowana jest w relacji z samym sobą i innymi, a to potrafi *traper/myśliwy*. Przedszkole i szkoła jako miejsca pracy stają się źródłem różnorodnych doświadczeń, które z jednej strony mogą przekształcać samowiedzę nauczyciela, wzbogacać ją, a z drugiej, istniejący obraz własnej osoby może wpływać na charakter odbioru i sposób rozumienia tych doświadczeń. Analizując funkcjonowanie zawodowe nauczycieli należy również podkreślić potrzebę zmiany rozumienia roli „facylitatora”: (Termin „facylitator” wprowadził do pedagogiki C. Rogers, określając nim nowy typ nauczyciela, obdarzonego cechami umożliwiającymi stwarzanie uczniom szczególnych warunków w procesie edukacyjnym (atmosfery pracy poprzez autentyczność, szczerość, empatyczne zrozumienie [Za 14, s.190]) od bycia „w roli” – nauczyciel rozgranicza spostrzeganie siebie jako osoby i jako nauczyciela: transmitującego wiedzę zgodnie z celami i wartościami określonymi przez innych – do bycia autonomicznym podmiotem, nastawionym na wybory, współokreślanie celów, czyli bycie kreatorem zmian. „Jest to świadoma forma niezależnego nauczycielstwa, wyzwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli, nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności utożsamiającego się ze swym działaniem, biorącego za nie odpowiedzialność” [7, s. 74-75]. Proponowany paradygmat przygotowania profesjonalnego nauczyciela „wynika z porzucenia indoktrynacji na rzecz krytycznej świadomości” [Za 2, s. 189].

Pełnomocne funkcjonowanie nauczycieli jest możliwe przy spełnieniu wielu warunków, które determinują jego zawodowy rozwój, przekraczający narzucone konwencje poprzez detradycjonalizację wszystkiego, co ogranicza jego progresywny rozwój i nie sprzyja edukacji otwartej. Henryka Kwiatkowska wskazuje na następującą zależność, a mianowicie „działanie nauczyciela na rzecz zmiany (...) jest tym skuteczniejsze, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie, a także świadomy realizacji przez szkołę jego własnych potrzeb zawodowych (poznawczych, sprawnościowych), a także egzystencjalnych (np. potrzeb uznania, autonomii)” [7, s. 57]. Rozwijanie świadomości refleksyjnej wymaga wiedzy ogólnej, aktywności intelektualnej oraz orientacji w wydarzeniach społeczno-politycznych. Trudno wyobrazić sobie nauczyciela wypełniającego swoje zadania w izolacji od świata, w którym egzystuje. Dlatego refleksja nad jego rolą osadzona jest w kontekście codziennego życia, we wzajemnie przenikających się wpływach kulturowych, osobistych doświadczeniach, różnorodnych interakcjach i przeżyciach psychicznych.

Odsłona trzecia: Kontynuowanie poszukiwań. W stronę dialogu

Początkowo, gdy Przebiegły Wąż pojawiał się w polu widzenia tabunu, mustangi natychmiast podrywały się do ucieczki i szybko niknęły w dali. Jednak Przebiegły Wąż cierpliwie podążał ich śladami, wciąż krążył w pobliżu tabunu zmuszając go do ciągłej czujności. (...) Teraz, gdy przystawały

na popas czy u wodopaju, co chwila podnosiły do góry głowy, niespokojnie rozglądając się dookoła, strzygły uszami, biły kopytami w ziemię [18, s. 99].

Współcześnie wzrasta rola aktywności dziecka w procesie własnego rozwoju, określanym jako „autosocjalizacja”. Odmierna perspektywa w filozofii wychowania i kształcenia powoduje, iż współczesny wychowawca zaczyna „traktować dzieci jako „autorytety we własnej sprawie”. Dzieci z pasywnych obiektów wychowawczych stają się aktywnymi podmiotami lub twórcami swojego środowiska i „kompetentnymi aktorami” – nowy obraz dziecka, nowa konstrukcja teoretyczna determinuje naukowe myślenie” [4, s. 40]. W trakcie studiowania literatury przedmiotu można dostrzec pewną zarysowującą się dwoistość poglądów, a raczej brak skorelowania między współczesnym dyskursem edukacyjnym a *praxis*. I tak oto Alain Touraine przestrzega, że „w szeroko toczącej się „płomiennej” dyskusji o edukacji okazało się, iż [w]ielu bardziej troszczy się o bezpieczeństwo publiczne niż o oferowaną każdemu dziecku możliwość budowania własnej indywidualności” [Za 24, s. 698].

W kolejnych rozważaniach Lech Witkowski przekonuje, że „bez dialogowego otwarcia się na innych nie ma możliwości zbudowania autorytatywnej i twórczej zarazem perspektywy rozwoju tożsamości. Oznacza to, że krytyczni pedagodzy jako „transformatywni intelektualści” nie mogą dokonywać „przekładu” zorientowanego na przenoszenie znaczeń „uciśnionych głosów kultur mniejszości” [Za 25, s. 456].

Zgodnie z ideą pedagogiki współbycia [3, s. 75-78] istotne staje się rozwijanie w dziecku przestrzeni interpersonalnych, wymagające nie tylko nowatorskiego podejścia do zadań współczesnego przedszkola i szkoły, ale także permanentnego doskonalenia warsztatu pracy, w tym kompetencji nauczycielskich. Według Andrzeja J. Sowińskiego „z procesem dialogu mamy do czynienia wówczas, gdy interakcja dialogowa przebiega w danym czasie, powodując serię progresywnych zmian w osobach uczestniczących” [15, s. 140].

Dialog powinien być traktowany jako spotkanie dwóch podmiotów, podczas którego zachodzi wymiana znaczeń charakteryzujących wybraną przestrzeń rzeczywistości poprzez występującą współobecność w owej interakcji. Rezultatem negocjacji będzie styczność poglądów i osiągnięcie kompromisu, wówczas, gdy każda ze stron dialogu podtrzymuje swoje stanowisko, a znajomość argumentów partnera pozwala zrozumieć jego punkt widzenia. Wykreowanie takiej umiejętności, opartej na relacji współbycia, jest zadaniem trudnym, zwłaszcza że od wczesnego dzieciństwa przyzwyczajają się podopiecznych do odbierania monologów dorosłych, przyjmowania znaczeń i opinii. Gdyby odwołać się w tym miejscu do Hansa-Georga Gadamera, to należałoby wskazać, że zdolność dialogicznego *jestestwa* (uczestniczenia) w świecie polega na rozmowie z drugim człowiekiem i z sobą samym w poszukiwaniu sensu [22Za 13, s. 117]. W takim ujęciu „dialog określa kondycję człowieka i jego tożsamość, jako wpisanego w bycie z innymi, w nieustannym trudzie wzajemnego otwarcia i rozumienia” [5, s. 139].

W społecznej rzeczywistości można wyróżnić następujące kategorie dialogu: 1) dialog jako perswazja (traktowany jako metoda wychowawcza), 2) dialog jako walka monologów, które przebiegają równocześnie (dominuje posiadający większą siłę przebicia, rzadziej argumentacji), 3) dialog poszukujący, celem którego jest doprowadzenie do optymalnego rozwiązania, 4) dialog w sieci (w przestrzeni cybernetycznej) [15, s.142].

Dla rozważań nad edukacją dialog powinien pozostawać zasadniczym kontekstem i szczególnym odniesieniem. Czy jest zatem możliwe „spotkanie” racji nauczyciela i dziecka? Wydaje się, że i owszem, ale wtedy, gdy pojawi się w procesie kształcenia i wychowania rzeczywiste dialogiczne *WSPÓLISTNIENIE/WSPÓLDZIAŁANIE JĘZYKOWE/IDEOWE* osób dialogujących. „Wynika stąd, że relacje *JA-TY-INNI-MY* w komunikacji interpersonalnej dzieli/łączy bądź też przybliża/oddala, jak również wzmacnia/osłabia, albo też rozjaśnia/komplikuje tudzież nadaje sensu/deformuje obecność/odległość/bliskość/ moc słowa zarówno wypowiedzanego, jak i przemilczanego” [Za 13, s. 117].

To, czy nauczyciel będzie potrafił wykreować dwubiegunowe relacje z dzieckiem, zależy od jego umiejętności tworzenia warunków do osiągnięcia przez wychowanków coraz to wyższego poziomu dojrzałości rozwojowej. Warto dodać, że dziecko dostrzegając związek pomiędzy ofertą nauczyciela a

swoim obecnym sposobem wzbogacania wiedzy o świecie, „ma okazję dokonać jego rewizji poprzez konstruowanie nowych znaczeń czy rekonstruowanie już istniejących” [26, s.29].

Danuta Waloszek zwraca uwagę na niejednoznaczność kategorii *dialogu*. Autorka dokonuje rozróżnienia między dialogiem a wspomnianą sytuacją dialogiczną. Jej zdaniem „dialog może istnieć poza sytuacją, jako figura stylistyczna, natomiast sytuacja dialogiczna to sposób użycia tej figury. Ktoś może posiadać wiedzę na temat dialogu, ale niekoniecznie umie wejść w sytuację dialogiczną” [22, s.74]. Ponadto „nauczyciel, by mógł zwrócić się ku dziecku i poznać jego możliwości wejścia w dialog, musi rozumieć istotę związku dialogicznego. (...) powinien mówić do dziecka, zwracać się ku niemu, a nie komunikować zadanie całej grupie” [22, s. 74].

Z kolei Dorota Klus-Stańska akcentuje polisemiczny wymiar dialogu, który pojawia się między dialogową transakcją znaczeń i dialogową wymianą zdań. Otóż, „dialog osób wymieniających między sobą zdania może być monologiem znaczeń, podczas gdy monolog osoby może inicjować dialog znaczeń”. Wskazana przez autorkę zależność może maskować monologowanie jednej z osób pozostających w sytuacji dialogowej, to w konsekwencji prowadzi do uprzedmiotowienia drugiej ze stron, czyli pozornego dialogowania [5, s. 143].

Analizując edukacyjną rzeczywistość, można zauważyć nieobecność w niej dialogu. Trudno nazwać dialogiem zaplanowane z mistrzowską precyzją pogadanki i założone w scenariuszu zajęć odpowiedzi dzieci na zadawane przez nauczyciela pytania, czy też sytuację zakazu wygłaszania własnych sądów i opinii lub mówienia tylko na „temat”. Gdzie (?) zatem zatracona w rutynie codzienności idea kształcenia wyzwającego, która prowokuje przecież do zdarzeń niekonwencjonalnych, pochylając się jednocześnie nad dzieckiem w przedszkolu i szkole dialogowego myślenia.

W wielu sytuacjach edukacyjnych mamy do czynienia z „martwością” ekspresji dziecięcej powodowaną między innymi przez formę nauczycielskich pytań z intencją uzyskania określonej odpowiedzi, informacyjno-rzeczowy charakter pogadank, brak kultury prowadzenia dialogu (bez zapewnienia prawa krytykowania, uznania, wiarygodności), fizyczne warunki odpowiadania itp [Za 13, s. 115].

Podstawowym warunkiem zaistnienia dialogu w edukacji jest zatem dostrzeżenie przez nauczycieli procesu światopoglądowej transformacji, a także dokonującej się ewolucji paradygmatu edukacji, z transmisyjnej, zuniformizowanej, na rzecz nurtu emancypacyjnego.

Odsłona czwarta: Koniec(?) wędrówki. Czyżby wolność/emancypacja (?)

Dopiero teraz ogier nagle poderwał do góry łeb. Ognistym spojrzeniem obrzucił łowcę, rozwarł chrapy, zarżał ostrzegawczo, po czym gwałtownym ruchem cofnął się do tyłu. W tej właśnie chwili arkan świsnął w powietrzu, rozpostarta pęta na moment zawisła nad łbem mustanga i zaraz opadła na jego smukłą szyję. Dziki ogier, jak smagnięty biczem, z głośnym kwikiem podskoczył czterema nogami do góry, a następnie długim susem rzucił się do ucieczki (...) [18, s. 108].

Pragnienie wolności jest celem nadrzędnym egzystencji każdej jednostki, również jej społecznego funkcjonowania, aczkolwiek nie jest to łatwe wobec *świata dramatu ludzkiego*, ukazującego „(...) wielopoziomowe, różnorodne i wypełnione konfliktami wątki dramatyczne zawiązujące się z innymi i stanowiące szeroko pojęty życiowy dialog człowieka z ludźmi” [20, s. 268]. Uczestnictwo podmiotów dialogu w tym samym dramacie może powodować głębszą wymianę myśli, intymnych przeżyć, a nawet motywów postępowania. W takiej sytuacji mamy do czynienia z dialogiem personalnym, którego warunkiem i fundamentalną wartością jest odpowiedzialność i Wolność.

Wielu uczonych podejmowało próby edukacji dzieci w klimacie wolności. Do tych, którzy spopularyzowali ideę pedagogiki emancypacyjnej, antyautorytarnej i niedyrektywnej należą przede wszystkim: Paulo Freire, Carl Rogers, Aleksander Sutherland Neill, Rudolf Steiner, Henry Giroux i Hubertus von Schoenebeck. Ich koncepcje respektujące prawa dziecka do wolności, pomimo różnicy w podstawach filozoficznych oraz podejściem strategicznym stanowią specyficzną jedność w heterogeniczności.

Jeśli współczesna pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna eksponuje koncepcje wspierania człowieka w rozwoju, to z założenia powinna być emancypacyjna. Przez pojęcie *emancypacji* rozumie się nie tylko wyzwolenie jednostek spod społecznego przymusu, ale i autonomię oraz uzyskanie przez

wychowanka wewnętrznej suwerenności. Stąd też emancypacyjne usytuowanie dziecka związane jest z przestrzenią kształtującą jego samodzielność i niezależność.

Tylko ta jednostka może być wolna, która potrafi wyrazić *bez skrepowania* swoje poglądy (działać), gdyż dzięki temu staje się podmiotem kreowanej rzeczywistości. W rezultacie prowadzi to do perspektywy przekształcania zastanej sytuacji i zdarzeń. Zdaniem Paulo Freire osoba podlegająca zniewoleniu nie może odwoływać się do określonych form dominacji czy też chęci zemsty, gdyż jej rolą jest „restaurowanie człowieczeństwa” u siebie lub u agresorów [19, s. 268].

Zgodnie z ideą pedagogiki emancypacyjnej osobę ucznia sytuuje się na centralnym miejscu jako jednostkę aktywną, wewnątrz sterowaną i samorealizującą się. Podstawowym założeniem kształcenia wyzwającego jest stwarzanie sprzyjających warunków, tak by *wyzwolić ciekawość*, pozwolić dzieciom na poszukiwanie nowych kierunków zgodnie z ich oczekiwaniami i zainteresowaniami; *uwolnić zmysł dociekania*, czyli pozostawić swobodę dla pytań i niewymuszonego poznawania/doświadczenia edukacyjnego. Sądzę, że wymaga to między innymi: 1) akceptacji wyeksponowanego celu, 2) stwarzania sytuacji wyzwających aktywność, dziecko bowiem musi mieć okazje do samostanowienia, oraz 3) uruchamiania wiary w siebie i stymulowanie do gotowości i otwartości, dzięki temu dziecko uczy się podejmowania decyzji.

Słusznie zauważyła Danuta Waloszek, że oznacza to w rezultacie dla nauczycieli „działanie 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. (...) Można przyjąć, iż dziecko powoli „odczytuje w sobie” własną moc, czyli odpowiada sobie na pytanie, kim jest (...), jaki jestem (...), gdzie jest?” [21, s. 161-162].

Przebiegły Wąż jak urzeczony spoglądał na step szybko umykający spod kopyt ogiera. Upojony smagnięciami ciepłego wiatru, począł cicho nucić swoją pieśń zwycięstwa [18, s. 111].

1. Denek K., Kierunki rozwoju polskiej edukacji [w:] Przemiany edukacyjne we współczesnej szkole, red. M. Jakowicka, WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1998
2. Dylak S., Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli, W: Pedagogika w pokoju nauczycielskim, red. K. Kruszewski, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000
3. Dymara B., Współbycie interpersonalne dzieci i dorosłych jako fenomen i zadania edukacji. Bliżej pedagogiki współbycia [w:] Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica, tom I, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Impuls, Cieszyn-Kraków 2010
4. Griese H.M., Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji” [w:] Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku, red. B. Śliwerski, Wyd. Impuls, Kraków 2001
5. Klus-Stańska D., Między przedszkolem a szkołą: od monologu do dialogu osób i znaczeń [w:] Przestrzeń i czas dialogu w edukacji, red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011
6. Kojs W., Zagrożenia i szanse systemów edukacji [w:] Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce, red. H. Moroz, Wyd. Impuls, Kraków 2008
7. Kwiatkowska H., Edukacja nauczycieli: konteksty-kategorie-praktyki, IBE, Warszawa 1997
8. Kwiatkowska H., Pedeutologia, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008
9. Melosik Z., Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością [w:] Odmiany myślenia o edukacji, red. J. Rutkowiak, Wyd. Impuls, Kraków 1995
10. Nalaskowski A., Edukacja jak ogród, czyli kultura i natura [w:] Widnokreśli edukacji, Wyd. Impuls, Kraków 2002
11. Nalaskowski A., Widnokreśli edukacji, Wyd. Impuls, Kraków 2002
12. Obuchowski K., Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich, Wyd. ZYSK i S-KA, Poznań 2000
13. Olczak A., Dialog w diadzie dziecko-dorosły [w:] Przestrzeń i czas dialogu w edukacji, red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011
14. Puślecki W., Nauczyciel pełnomocny [w:] Rozwój zawodowy nauczyciela, red. H. Moroz, Wyd. Impuls, Kraków 2005
15. Sowiński A.J., Szkice do teorii wychowania kreatywnego, Wyd. Impuls, Kraków 2013
16. Speck O., Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych, przeł. E. Cieślak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
17. Szczepańska M., Sztuka działań innowacyjnych. Program autorski. Metoda projektów. Metoda gier dydaktycznych. Metoda symulacyjna, Grawipol, Słupsk 2003/2004

18. Szklarscy K. i A., *Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota*, tom II, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2006
19. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Wyd. Impuls, Kraków 1998
20. Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wyd. Znak, Kraków 2001
21. Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. Naukowe AP, Kraków 2006
22. Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009
23. Witkowski L., *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Wyd. Impuls, Kraków 1995
24. Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Wyd. Impuls, Kraków 2013
25. Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Wyd. Impuls, Kraków 2009
26. Zwiernik J., *Globalny dzieciak jako partner w dialogu z nauczycielem* [w:] *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011

The article emphasizes the needs of modern civilization to the level of science, technology and industry development, which cause changes in traditional approaches to education of the younger generation and interpersonal relationships. In Poland in recent years after the reform the role of the teacher as coordinator of this process was stressed. The author analyzes the preparation of a future teacher – a researcher of the formation of the individuality of a pupil as such, who has free and independent thinking and creative acting.

Key words : free training, self-study, dialogue, teacher.

УДК 378
ББК 74.26

Людмила Бірюк

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розмежовуються поняття "спілкування", "мовлення", "мовна особистість", "вторинна мовна особистість", "мовленнева особистість", "культуромовна особистість", "комунікативно компетентна особистість"; дається визначення комунікативно компетентна з російської мови особистість майбутнього учителя початкової школи, яку необхідно сформулювати у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: комунікативно компетентна з російської мови особистість, учитель початкових класів, професійна підготовка.

Вступ. Соціальне замовлення, визначене документами державної ваги, активізує проблему підвищення якості освіти, що й визначає характер підготовки майбутніх учителів, передусім за рахунок кардинальних змін у системі професійної підготовки педагогічних кадрів. Сьогодні ринок праці потребує конкурентоспроможних фахівців – учителів, здатних викладати кілька навчальних предметів, володіти багатьма мовами, зокрема й російською. Європейський вектор розвитку освіти, обраний Україною в третьому тисячолітті, спрямований на врахування плюринвалізму (багатомовності). Україна належить до багатонаціональних держав, і перед нею постає завдання підготовки молодшої генерації до мирного життя й конструктивної діяльності за умов, по-перше, історично зумовленого культурного різноманіття нашого суспільства і, по-друге, зростаючої відкритості глобальному світові.

Постановка проблеми Отже, постає потреба у цілеспрямованому формуванні в майбутнього вчителя комунікативної компетентності, яка є надзвичайно важливою професійною якістю.

Аналіз наукових джерел, виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку національної школи характеризується відродженням уваги до мовної освіти в країні, потребою формування особистості, яка б відзначалася свідомим ставленням до вивчення мови, високою

культурою спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Російська мова, за ключовими позиціями підписаної нашою державою Хартії Європейських Мов національних меншин, визначається однією з 16 мов національних меншин України і, за Рекомендаціями Ради Європи та Державним стандартом початкової освіти, визначається як предмет варіативного компонента початкової освіти. Відтак, зростає потреба у фахівцях, здатних реалізувати європейські та вітчизняні вимоги сьогодення засобами комунікації через педагогічну взаємодію. Учителю початкової школи має бути зразком для молодших школярів у вибудові взаємостосунків на основі діалогу, поваги, толерантності. Саме від сформованості комунікативних умінь та досвіду (запитувати, повідомляти, заперечувати, відповідати, переказувати тощо) залежать успіхи школяра в оволодінні знаннями з інших предметів, підвищення культуромовного рівня, розширення світогляду, ефективна соціальна адаптація.

У теоретико-методичних обґрунтуваннях досліджуваного питання ми спиралися на ідеї психологів, мовознавців та лінгводидактів Ф. Бацевича, І.А. Бодуена де Куртене, М. Вашуленка, В. Виноградова, Є. Голобородько, І. Гудзик, В. Жайворонок, С. Єрмоленко, О. О. Леонтьєва, Ю. Караулова, Л. Мацько, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Щерби, Г. Щедровицького та інших.

Мета та завдання публікації. Основною метою публікації є розгляд основних позицій провідних мовознавців, лінгводидактів щодо трактування понять "мовна особистість", "мовленнева особистість", "культуромовна особистість", "комунікативно компетентна особистість".

Виклад основного матеріалу. Глибинна суспільна сутність спілкування полягає у задоволенні потреби у великому багатстві, яким є внутрішній світ іншої людини, у вмінні поділяти її почуття. Усім відомий вислів Антуана де Сент-Екзюпері: "Єдина справжня розкіш людського буття – розкіш спілкування". Будь-які стосунки людей з використанням мови мають багато спільних ознак, що дозволяє стверджувати, що спілкування є універсальною категорією. Поняття "спілкування" й "комунікативна діяльність" для нас є синоніми. Поняття ж "спілкування" є значно ширшим за "комунікацію", бо охоплює перцепцію, інтеракцію та комунікацію (Бацевич Ф.), вони розмежовуються нами. Однак свідомо і лише із стилістичною метою ми вживаємо термін "комунікація" поряд із терміном "спілкування".

Аксіоматичною є думка, що соціалізація особистості відбувається в діяльності й спілкуванні. Глибинна сутність спілкування полягає у задоволенні потреби у великому багатстві, яким є внутрішній світ людини. І саме мова як знак культури відіграє провідну роль у навчанні й вихованні людини. Про це наголошував Е. Сепір: "Мова – могутній фактор соціалізації, можливо, наймогутніший з існуючих". Мова (як мовна компетентність) не зводиться до системи чисто формально лінгвістичних правил та категорій подібних до тих, з якими ми маємо справу на уроках вивчення мови. Мова є частина соціальної пам'яті, сукупність значень, що становлять орієнтовну основу діяльності (наприклад, професійної). Тому дуже слушною для нас є порада О.О. Леонтьєва: *в другомовній аудиторії мову потрібно викладати як відображення соціокультурної реальності.*

Спілкування є однією із сторін взаємодії людей у процесі їх діяльності. Комунікативна діяльність є необхідною і специфічною умовою життя людини в суспільстві. Спілкування "провокується" проблемною ситуацією і починається з того, що людина відчуває якусь потребу у сфері своєї діяльності, яку обслуговує спілкування. Спілкування в психологічному сенсі завжди є процес розв'язання комунікативної задачі. Однак, оскільки спілкування має двосторонній характер, то в процесі комунікації вирішується і перцептивна задача, яка опосередковує процес сприйняття мовлення і мовця, й інтерактивна задача: координація дій, задоволення потреби виразити внутрішній стан (Красних В.). Комунікація, як будь-яка діяльність, має свої мотиви і мету. Ми підтримуємо думку вчених, які наголошують, що основна мета комунікації – ефективний мовленнєвий вплив (Каспранський Р.). Отже, спілкування – це процес взаємодії двох або більше мовних особистостей з метою передачі /отримання/ обміну інформацією, тобто того чи іншого впливу на співбесідника для здійснення спільної діяльності.

Интерес до особистості, до “Я” знайшов своє відображення в численних і різноманітних працях дослідників різних галузей знання: філософії, психології, соціології, лінгвістики, лінгводидактики тощо. Сучасний погляд на “Его” характеризується розумінням особистісного “Я” як багаторівневого, багатоаспектного явища, що має різні форми: феноменологічне, біологічне, матеріальне, інтерактивне, мовне, ідеологічне (Макаров М.).

Останнім часом все більшу популярність серед дослідників набуває вчення про мовну особистість (наприклад, Богін Г., Караулов Ю., Сидоров Є., Красних В., Сухих С.). В основу лінгвістичних досліджень проблеми особистості покладено дослідження І.А.Бодуена де Куртене, Л. Щерби, В. Виноградова, О. О. Леонтьєва, Ю. Караулова. Суть їхніх досліджень цього напрямку полягала в тому, що вчені розглядали людську діяльність як ланцюг взаємопов’язаних дій: трудова, ігрова, навчальна тощо, які супроводжуються комунікативною діяльністю.

Сам термін “мовна особистість” був уведений у повсякденний науковий лексикон Ю. Карауловим. У дослідженні ми будемо дотримуватися структури мовної особистості, запропонованої Ю. Карауловим [4, с. 3-8], що складається з трьох рівнів: 1) вербально-семантичного; 2) когнітивного; 3) прагматичного. *Вербально-семантичний рівень* (слова, їх значення) передбачає нормальне природне володіння мовою. Одиницями *когнітивного рівня* є поняття, ідеї, концепти, що складають більш-менш упорядковану і систематизовану картину світу та виражають систему цінностей. Когнітивний рівень мовної особистості передбачає розширення значень і перехід до знань, тобто охоплює інтелектуальну сферу особистості: можливість виходу через мову і мовлення до знання, пізнання світу і людини в ньому. *Прагматичний рівень* включає мотиви, інтереси, установки та інтенціональності. Цей рівень забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний і обумовлений перехід від оцінок її мовленнєвої діяльності до усвідомлення реальної діяльності в світі.

У зв’язку з проблемою мовної особистості видається актуальним питання співвідношення мови і мовлення, вживання термінів “мовна особистість”, “мовленнєва особистість”, “культуromовна особистість”, “комунікативно компетентна особистість”. Сьогодні ця проблема розглядається рядом дослідників крізь призму мовної особистості, а мовна особистість усвідомлюється в світлі зазначеної дихотомії (мова і мовлення).

Так, В. Виноградов, досліджуючи мовну особистість, зупинявся на визначальній ролі мовлення, хоч у процесі формування особистості важливу роль відіграє і слухання, і читання, й письмо. Послідовник антропоцентричного підходу, видатний український лінгвіст О. Потебня наголошував, що мовна індивідуальність виділяє людину як особистість, і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає основні якості суспільства. На переконання Д. Овсянникова-Куликовського, національність разом з мовою перетворюється у ту психологічну форму особистості, яка надає їй своєрідного душевного складу. Ю. Караулов зазначає, що мовна особистість – це поглиблення, розвиток, насиченість додатковим змістом поняття особистості взагалі. Вчений дійшов висновку, що існує глибинна аналогія між мовною особистістю і національним характером. Вона полягає в тому, що мова є носієм національної основи, продуктом довгого історичного розвитку й об’єктом міжпоколінної передачі досвіду та відносно сталою в часі часткою структури мовної особистості.

Сучасна лінгводидактика розглядає мовну особистість як багатоаспектний набір мовних здібностей, вмій з усіх видів мовленнєвої діяльності. Мовна особистість постає як здатність користуватися мовою, як властивість людини. Лінгводидактика орієнтується на генезу мовної особистості. Тому центральним поняттям лінгводидактики є мовна особистість, що виконує мовленнєві дії. Розвиток людини як мовної особистості залежить від всієї її діяльності, в тому числі й комунікативної. Поняття “мовна особистість” лінгводидактика пов’язує з поняттями “повне і правильне володіння мовою” [2, с. 21-31].

М. Вашуленко під мовною особистістю розуміє людину, готову виконувати мовленнєві дії, а також, привласнювати мову, роблячи її мовленням. На думку С. Єрмоленко і Л. Мацько, мовна особистість – це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом. За твердженням Н. Бабич, формування мовної особистості можливе за умов хорошого знання

оточуючого світу (у тому числі й історії) і доброго знання, виробленого попередніми поколіннями носіїв системи цієї мови (її історії, стилістики). Дослідниця процесу професійної підготовки майбутнього вчителя української мови й літератури О. Семенов наголошує на необхідності формування культуromовної особистості педагога-словесника у навчально-пізнавальній, виховній, науково-дослідній підсистемах професійної підготовки на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях у ВНЗ [7, с. 125-126].

Особливо цінною для нашого дослідження є думка про формування мовної особистості академіка Є. Голобородько. Вона зазначає: “Мовна особистість формується мовою, в першу чергу рідною, за допомогою якої людина здобула перші відомості про навколишній світ і про закони, що керують його розвитком. Тобто мовець стане мовною особистістю тоді, коли він пізнає психологію, культуру й етнографію народу, мовою якого він говорить, і коли знання ці будуть органічно пов’язані з його життєвою і розумовою діяльністю. Таким чином, національну мовну особистість визначає національна культура; білінгвальну мовну індивідуальність – дві (обидві) національні культури; багатомовну особистість – полікультурні реалії. Отже, як зазначають фахівці, без знання психології, культури (та історії) народу, мовою якого хочеш говорити, особистістю щодо цієї мови стати неможливо” [1, с. 8-11].

І далі автор наголошує: “Багато важить у вихованні мовної особистості приклад: мова батьків, товаришів, підручників, художніх творів, дикторів, учителів, вихователів – тобто мовне середовище. Але того, що засвоєно із уст батька-матері, у житті замало. Коли дитя йде до школи, критерієм істини для нього в багатьох випадках стає слово вчителя. І не лише бездоганне знання свого предмета, не лише педагогічна майстерність, досконалість і сучасність методичних прийомів, технологій, а й словесно-естетичний рівень подання знань формує юну особистість” [там само].

Досліджуючи питання культуromовного аспекту підготовки майбутнього учителя-філолога в білінгвальному середовищі, М. Пентилюк [6, с. 20-27] наголошує, що важливим компонентом навчання студентів ... стала технологія удосконалення культури їхнього мовлення на орфоепічному, словотвірному, лексико-граматичному та комунікативному рівнях. Підвищення культури професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника визначає важливість забезпечення культуromовного підходу, оскільки він безпосередньо пов’язаний із переважанням функціонування на одній території двох мов – української (державної) та російської. При цьому виявляється необхідним урахування структурної й лексичної близькості чи віддаленості двох мов. Дослідниця вважає найбільш продуктивним у формуванні культуromовної особистості майбутнього вчителя також і комунікативно-діяльнісний підхід, який є тим засобом, що поєднує в єдине ціле мовний і мовленнєвий зміст фахової підготовки студентів.

Відносність володіння мовою, зокрема другою, помічено давно, проте обставини, що обмежують цю “повноту”, стали розглядатися лише в останні роки, бо володіння мовою є складним процесом, що включає комунікативну діяльність під час навчання, праці, гри, творчості тощо. У рамках особистісно-орієнтованого підходу до навчання у сучасній лінгводидактиці активно розвивається теоретична платформа, яка ґрунтується на концепції “потужної особистості”, з позицій якої навчання другої мови розглядається як процес формування “вторинної мовної особистості”. Під концептом *вторинної мовної особистості* дослідники розуміють сукупність здатностей / готовностей людини до здійснення мовних учинків, до адекватної взаємодії з представниками інших культур в умовах автентичного спілкування з ними, результатом чого є володіння другою мовою. Рівень розвитку вторинної мовної особистості проявляється у спроможності мотивованого обміну текстуальною організованою смисловою інформацією, що структурована з урахуванням мотивів та цілей спілкування, у цілеспрямованому породженні та інтерпретації цілісних, ієрархічно організованих семантико-смислових структур.

Дослідники професійної підготовки майбутніх фахівців у структурі вторинної мовної особистості виділяють три рівні: 1) вербально-семантичний (слова, граматичні, текстові, дискурсивні моделі); 2) лінгвокогнітивний (тезаурусний – поняття, концепти, ідеї, ідеологічні стереотипи тощо); 3) мотиваційний (діялісно-комунікативні потреби, мотиви мовної

поведінки) [8, с. 107-111]. В умовах вищого навчального закладу формування вторинної мовної особистості можливе лише в обмежених рамках, що визначаються потребами майбутньої професії, тобто міжкультурного навчально-професійного спілкування відповідно до особливостей професійно значущих сфер і ситуацій другомовного спілкування. З методичної точки зору саме підвищення мотиваційного рівня повинно стати центральною ланкою всієї системи формування мовної особистості, оскільки “мовне спілкування не є самоціллю ні соціуму, ні індивіда, потреба у ньому породжується суспільними взаємовідносинами і відповідно до цих взаємовідносин видами соціальної діяльності” [там само].

Огляд наукових джерел засвідчує певну неоднорідність у визначенні дослідниками мовної, мовленнєвої чи культуромовної особистості. Для визначення комунікативно компетентної особистості майбутнього вчителя початкових класів ми взяли за основу систему особистісних феноменів, запропоновану О. О. Леонтьєвим [6], який розмежовував мовлення і мову, а мову розглядав як *предмет*, як *процес* і як *здатність*. Запропонована О. О. Леонтьєвим система складається із феноменів, з якими, на наш погляд, можна співвіднести явища, про які ми дискутуємо в цій статті: мовна особистість співвідноситься з мовою як предметом, мовленнєва особистість – з мовою як процесом, комунікативно компетентна особистість – функціонально спроможна брати участь в комунікації “тут і зараз”. Отже, дамо визначення трьох феноменів особистості вчителя початкової школи з огляду на опанування мови:

- **мовна особистість** – особистість, що виявляє себе у мовленнєвій діяльності і володіє певною сумою знань та уявлень;
- **мовленнєва особистість** – особистість, що реалізує себе в комунікації, обираючи і здійснюючи ту чи іншу стратегію й тактику спілкування, використовуючи той чи інший репертуар засобів (як власне лінгвістичних, так соціокультурних);
- **комунікативна особистість** – конкретна особистість, конкретний учасник комунікативного акту, що реально діє в реальній комунікації.

Наголосимо, що подібне розмежування можливе виключно з метою теоретичного усвідомлення, оскільки очевидно, що кожна людина у момент своєї комунікативної діяльності виступає у трьох іпостасях: як мовна особистість, мовленнєва особистість і комунікативна особистість. Для нашого дослідження виокремлюємо поняття “комунікативна особистість”, яку маємо сформувати у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Аналіз зарубіжних літературних джерел переконує у впровадженні комунікативного і компетентнісного підходів у освітню практику європейських навчальних закладів. Так, у Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти виділено складові комунікативної компетентності в процесі оволодіння мови, відповідно до яких і необхідно формувати комунікативно компетентного майбутнього вчителя початкової школи. За основні компоненти досліджуваної компетентності нами беруться *мовна, мовленнєва, соціокультурна* [3].

Результат дослідження. Комунікативна компетентність – одна з провідних професійно сформованих якостей / здатностей особистості, що сприяє успішній інформаційній взаємодії і допомагає вирішенню конкретних проблем. На її формуванні наголошують усі сучасні гуманістично спрямовані педагогічні концепції (педагогіка співробітництва, педагогіка добра, педагогіка успіху, гуманістична педагогіка, особистісно орієнтована педагогіка тощо). Комунікативна компетентність є інтегративною здатністю, сукупністю певних комунікативних якостей особистості, що забезпечує сприйняття, засвоєння, використання й передачі спрямованої на навчання й виховання учнів інформації з певного предмета, зокрема з російської мови. Під *комунікативною компетентністю з російської мови майбутнього вчителя початкових класів* ми розуміємо сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування; здатність до активної взаємодії та навчання інших мовленнєвих суб’єктів.

Якісними показниками сформованості особистості комунікативно компетентного вчителя початкової школи є *комунікативні знання, комунікативні навички, комунікативні вміння, комунікативні звички, комунікативний досвід, комунікативний характер, комунікативні цінності, професійна комунікативна харизма*.

Висновки. Отже, результат аналізу психологічних, лінгвістичних і методичних джерел переконує, що на часі впровадження *комунікативно-компетентного підходу* в практику професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ. Названий підхід забезпечує формування й розвиток комунікативно компетентної особистості майбутнього фахівця з російської мови (другої), яка характеризується свідомим ставленням до вивчення мови, розвиненим мовленням, продуктивним мисленням, естетичним сприйняттям мовлення та володіє професійною комунікативною харизмою.

1. Голобородько Є. П. До питання мовної особистості вчителя й учня початкових класів / Є. П. Голобородько // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : педагогічні науки. Випуск 8. – Глухів : ГДПУ, 2006. – 278 с.
2. Жайворонок В. В. Мова і функціональний розвиток народу / В. В. Жайворонок // Мовознавство, 1991. – №3. – С. 21-31.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання : посібник / [наук. ред. проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. – М., 1989. – С. 3-8.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М., 1969.
6. Пентилюк М.І. Культуромовний аспект підготовки майбутнього учителя-філолога в білінгвальному середовищі / М.І. Пентилюк // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Випуск 13. – Глухів : ГДПУ, 2009. – 272. – С. 20-27.
7. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов. – Суми : ВВП “Мрія-1”, 2005. – 404 с.
8. Танана С. М. Формування мовної особистості майбутніх економістів у процесі навчання ділової іноземної мови / С. М. Танана // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Випуск 13. – Глухів: ГДПУ, 2009. – 272 с. – С. 107-111.

The article deals with the differentiation of the following the concepts: "communication", "speech", "linguistic personality", "secondary linguistic personality", "speech personality", "cultural and linguistic personality", "communicatively competent person"; the definition of the Russian language communicative competence of the future primary school teacher that should be formed in the process of the professional training is given as well.

Key words: *Russian language communicative competent personality, primary school teachers, professional training.*

УДК 378+811+004.032.6

ББК 74.58+81+32.9

Карина Курган

МЕДІАОСВІТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

У статті феномен “мовна особистість” розглянуто крізь призму основного поняття медіаосвіти – медіа культур; окреслено доречність використання медіатекстів при формуванні мовної особистості сучасного студента.

Ключові слова: *мовна особистість, медіаосвіта, медіакультура, медіатекст.*

Постановка проблеми. Тривалий час вивчення мови у вищій школі відбувалося відокремлено від багатьох інших наукових напрямів, однак із плином часу дедалі очевидним стає зв’язок рідної мови з її творцем та безпосереднім користувачем – людиною. На передній план сьогодні вийшов не історичний чи системно-структурний підхід до аналізу мовних явищ, як це було раніше, а антропоцентричний, тобто спрямований на людину. Вхідження України в новий тип відносин з іншими країнами та позиціонування її як перспективної європейської держави зумовило потребу у формуванні висококваліфікованих фахівців, спроможних конкурувати на європейському ринку праці. Сучасна людина живе в епоху глобалізації, а зі збільшенням обсягу інформації пов’язано виникнення явища, яке отримало назву “масова

комунікація”. Окреслені проблеми вирішуються в межах відносно нової для української педагогічної освітньої парадигми – медіаосвіти, як наукового напрямку в дидактиці, основним завданням якої є “підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку тощо” [2, с. 203].

Аналіз останніх досліджень. Медіаосвіта, як процес “розвитку й саморозвитку особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації”, що “покликана формувати культуру комунікації, вміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати медіатекст з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей” [5, с. 10], не маючи чіткої професійної спрямованості, як правило, інтегрується в різні сфери освітньої діяльності. Зазначимо, що визнаними світовими лідерами в галузі медіаосвіти (англ. “media education”) сьогодні залишаються Англія, США, Франція, Канада, Австралія, країни, де питання теорії і практики оволодіння сучасними засобами масової комунікації інтегровані в систему національної обов’язкової медіаосвіти. “Медіаосвіта” (Англія, США, Канада) або ще “медіапедагогіка” (Німеччина) скерована на підготовку молоді до життя в нових інформаційних умовах, критичне сприйняття інформації, навчання механізмів психологічного дистанціювання та захисту від небажаних впливів і навіювання ЗМІ. Водночас різні країни світу створюють власний варіант медіаосвітніх технологій з акцентом на національні особливості навчання і виховання. В Україні ж медіаосвіта не набула державного статусу, її запровадження здійснюється хіба що на рівні окремих педагогічних інновацій або експерименту.

У вітчизняній медіаосвіті, спираючись на доробок зарубіжних дослідників (Дж. Гарбнер, Л. Мастерман, Дж. Кантор, М. Маклюен, А. Сілверблет) та російських колег (О. В. Федоров, В. С. Біблер, С. М. Пензін, Н. І. Гендіна), виникло дві школи медіаосвіти. Теоретичні підходи щодо розвитку вітчизняної медіаосвіти на матеріалі преси розробляє київська вчена Г. В. Онкович, яка аналізує медіаосвіту здебільшого в контексті мовної освіти. Завдяки їй у науковий обіг було введено термін “пресодидактика”. У межах такого напрямку свої дослідження проводять Н. М. Духаніна, І. М. Чемерис.

Інший теоретик, лідер львівської медіаосвітньої школи Б. В. Потятинник, досліджує методи формування захисту від негативного впливу медіапотоків на свідомість реципієнта. Концепція медіаосвіти, яка розробляється ним та Н. Б. Габор, заснована на об’єднанні зусиль не лише педагогів, але і психологів, журналістів, фахівців зі зв’язків з громадськістю.

Метою нашої розвідки є аналіз медіаосвіти як чинника формування мовної особистості сучасного студента, що здобуває вищу філологічну освіту.

Виклад основного матеріалу. Медіаосвіта, як нова педагогічна парадигма, безумовно, оперує своїм понятійним апаратом. Щодо базового поняття медіаосвіти досі точаться наукові дискусії. Співіснують визначення з ключовим компонентом “інформація” (інформаційна культура, інформаційна грамотність) та “медіа” (медіаосвіченість, медіаграмотність, медіакомпетентність). На нашу думку, найбільш умотивованим є термін “медіакультура”, оскільки в ньому мають змогу реалізуватися основні засади медіаосвіти. Будь-яка педагогічна наука є антропоцентричною, адже центральне місце в ній посідає людина, а точніше розвиток особистості у всіх її проявах. В основі ж медіаосвіти лежить проблема формування особистості, спроможної як комфортно існувати під тиском інформаційних потоків, так і вміло протидіяти негативному їх впливу. У свою чергу, медіакультура щодо студентської аудиторії виступає “системою рівнів розвитку особистості людини, яка здатна сприймати, аналізувати, оцінювати медіатексти, займатися медіатворчістю, засвоювати нові знання в галузі медіа” [4, с. 18]. Отже, медіакультура охоплює окрім практичних навичок опрацювання інформаційних потоків, ще й творчий та когнітивний компоненти. На нашу думку, важливо зауважити, що медіакультура особистості щільно пов’язана з етнокультурою країни, в межах якої вона існує, отож, окрім зазначених компонентів охоплює не тільки оперування основними поняттями своєї культури, але й розуміння цінності культур інших країн.

Традиційно під культурою розуміють систему надбіологічних програм людської діяльності, поведінки і спілкування, що історично розвиваються та виступають умовою

відтворення і зміни соціального життя. Однак слід зазначити, що, маючи щільні зв’язки із попередніми поколіннями, культура тим не менш завжди відповідає стану розвитку суспільства. Досить тривалий час культура передавалася різними засобами, однак саме поява писемності спричинила принципово нові можливості вияву культури, а із винаходом книгодрукування тлом вияву культури стали книги.

Зазначимо, що беззаперечним є той факт, що саме мова є основним утілювачем культури будь-якої країни. Її елементи фіксуємо в усіх культурних надбаннях сьогодення. Інформаційні потоки, у свою чергу, також нерозривно пов’язані з мовою, оскільки інформація, яка міститься в них переважно існує саме у мовному вияві: газетна стаття чи гіпертекст в Інтернеті, відеоролик чи радіопередача містять безпосередньо чи опосередковано мовний елемент.

Однак інформаційні потоки не можуть існувати поза медіапростором, оскільки, виходячи за його межі, вони втрачають свою значущість. Тож медіапростір є універсальним умістилищем культурної інформації та засобом трансляції досвіду від покоління до покоління.

Зважаючи на поширення в науковому обігу поняття “культурно-мовна особистість”, яке О. В. Яценкова визначає як: “Комунікант, який володіє культурно зумовленою ментальністю, картиною світу і системою цінностей, дотримується когнітивних підходів, мовних, поведінкових і комунікативних норм певної лінгвокультурної спільноти” [5, с. 288], та на уточнення дослідниці А. М. Богуш: “Мовна особистість – це носій певної культури, який належить до конкретної лінгвокультурної спільноти, об’єднаної спадкоємністю культури, спільністю її форм і співвідношенням “культурної” і “мовної свідомості”, а культурно-мовна особистість – це інтегративна й цілісна якість суб’єкта, який володіє певним етно- й соціокультурним, мовним та інформаційним запасом, що подаються у вигляді тезаурусів, і здатністю до його адекватного застосування, що вказує на рівень володіння як мовою, так і національною культурою” [1, с. 5] в сучасну лінгводидактичну науку цілком виправдано можливо увести й термін “медіакультурна мовна особистість”.

Медіакультурна мовна особистість “живе” в інформаційному просторі медіатекстів, які фіксують реальні події, змінювані соціокультурні умови соціуму. Відтак, опрацювання медіатексту – важливий етап у формуванні медіакультурної мовної особистості студента – комплексного поняття, що відображає вимоги і потреби сучасної медійної освіти. Медіатекст, на відміну від звичайного тексту, – це інтегративне утворення, витвір масово-інформаційної діяльності та масової комунікації, що має на меті вплинути чи переконати. Крім того, саме найбільш затребуваним науковою спільнотою поняттям на позначення текстів масової комунікації виявився термін «медіатекст». Водночас, що стосується самого обсягу медіатекстів, то звідси впливає твердження про те, що все задіяне у сфері ЗМІ може цілком уміститися в межах цього поняття.

З огляду на це, схилиємося до думки, що найповнішою видається класифікація медіатекстів, подана в роботах Т. Г. Добросклонської, що розробила типологію з використанням усталеної системи параметрів:

1) спосіб створення тексту (авторський – колегіальний); 2) форма творення (усна – писемна); 3) форма відтворення (усна – писемна); 4) канал розповсюдження (носії: друк, радіо, телебачення, Інтернет); 5) функціонально-жанровий тип тексту (новини, коментар, інформаційна аналітика, текст-нарис, реклама); 6) тематична домінанта [3, с. 30].

За способом створення, згідно з цією класифікацією, медіатексти поділено на авторські та колегіальні. Авторські, на нашу думку, є носіями більш суб’єктивного погляду. При колегіальному (корпоративному) створенні тексту, автором виступає не одна людина, а декілька, що зменшує суб’єктивність подання подій чи явищ, які є предметом зображення, тож, такі тексти тяжіють до об’єктивності зображуваного.

Як видно із запропонованих параметрів, два складники – створення і відтворення – мають однакові еквіваленти в усній та писемній формах. На думку дослідниці Т. Г. Добросклонської, такий підхід якнайкраще відображає специфіку побутування деяких видів інформації в медіатекстах. Однак, на нашу думку, цей критерій при класифікації медіатекстів не відтворює повністю всіх складових означених одиниць, адже при його використанні не враховано однієї з основних можливостей гіпертексту – інтерактивне

розгалуження. Зрештою, за функціонально-жанровою приналежністю дослідниця виокремлює чотири типи медіатекстів: новини, інформаційна аналітика, коментар, текст-нарис. Ще одним параметром розглядуваної типології за Т. Г. Добросклонською є тематична домінанта – приналежність до того чи того медіатопіку. Як зазначає дослідниця, “засоби масової інформації впорядковують картину світу, що динамічно змінюється за допомогою стійкої системи так званих медіатопіків” [3, с. 33].

Зазначена класифікація, базуючись на шести параметрах, найбільш повно охоплює всі різновиди медіатекстів представлених у медіапросторі сьогодення. Зважаючи на те, що сучасний студент філологічного фаху має бути всебічно розвинутою мовною особистістю, саме типологія запропонована Т. Г. Добросклонською є найбільш доцільною для нашого дослідження.

Висновки. Всеохоплювальний характер медіапростору дає підстави для виокремлення його як основного втілювача сучасної культури. Зважаючи на це, виправданим, на нашу думку, видається введення терміна “медіакультура мовна особистість”, що охоплює не тільки оперування основними поняттями культури, але і вміння орієнтуватися в медіапотоках. Перспективу запровадження медіаосвіти вбачаємо в можливостях її інтегрування до багатьох фахових дисциплін з метою створення віртуального інтегрованого простору знань.

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови / А. М. Богуш. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Добросклонская Т. Г. Медиатекст: теория и методы / Т. Г. Добросклонская // Вестник Московского университета. Серия: Журналистика. – М., 2005. – №2. – С. 28-34.
4. Онкович Г. В. Віртуальний інтегрований простір знань і засоби освіти / Г. В. Онкович // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Полтава, 2010. – Вип.2. – С. 10-15.
5. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. М.: Изд-во МООВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
6. Яценкова О. В. Основы теории мовної комунікації: навчальний посібник / О. В. Яценкова. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 31 с.

The author analyzes the phenomenon of language personality in the light of the main notion of mediaeducation as mediaculture, relevance of usage of mediatexts for formation of language personality of the modern student is proved.

Key words: language personality, mediaeducation, mediaculture, mediatext.

УДК 74.58+81.411(Укр)

ББК 378.22+37(161.2)

Оксана Кучерява

ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ В СИСТЕМІ МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

У статті розкрито зміст креативно-конструктивних лінгвокультурологічних завдань, їх місце у системі мовленнєвої підготовки студента філологічного факультету, визначено методичні засади роботи над творами малої форми: етюдами, есе, мініатюрами.

Ключові слова: креативно-конструктивні лінгвокультурологічні завдання, етюд, есе, мініатюра.

У центрі сучасної методики навчання української мови залишається проблема формування комунікативної компетенції мовця, адже, як слушно зауважує О. О. Леонтєв, говорити про володіння мовленнєвими вміннями і навичками можна лише тоді, коли їх використовують для самостійного вираження думок і почуттів. У лінгводидактиці вищої школи в розв'язанні означеної проблеми на філологічних факультетах провідними виступають такі дисципліни, як “Сучасна українська літературна мова”, “Стилістика української мови”, “Лінгвістичний аналіз тексту”, “Основы теорії тексту і дискурсу”, “Теорія і практика

комунікації” та інші, в межах яких студентів принагідно залучають до творчої комунікативної діяльності. На програмному рівні про обов'язкову роботу з текстом та формування на його основі комунікативних умінь і навичок ведуть мову А. П. Загнітко “Український практичний синтаксис”, Л. І. Мацько “Стилістика української мови. Програма для філологічних факультетів ВНЗ України”, Л. В. Струганець “Культура мови. Програма навчального курсу для філологічних факультетів ВНЗ України” І. О. Кухарчук “Комунікативні аспекти синтаксису української мови”, Т. В. Симоненко “Дидактична текстологія” та інші.

Крім того, актуальним завданням сучасної філологічної освіти є залучення студентів до національної культури на основі рідної мови (С. Я. Єрмоленко, В. Ф. Загороднова, Л. І. Мацько, Г. В. Онкович, М. І. Пентилюк, О. М. Семенов, Л. В. Скуратівський та ін.), що вимагає створення умов для трансформації студентом “відомостей з мови, літератури, історії та інших предметів, власного життєвого досвіду, що здійснюється у процесі підготовки усних та письмових творів, під час виконання творчих робіт інших жанрів, в особистісно неповторний погляд на життя, у переконання, світоглядні установки, ідеали, у знання культурних реалій, які забезпечують органічне входження в суспільство, визначення свого місця в ньому, реалізацію потенційних можливостей особистості” [7, с. 12-13].

У пошуках ефективних методів і прийомів реалізації лінгвокультурологічного підходу до навчання української мови активно звертаються до роботи з текстом, в якому якнайповніше розкривається національно-культурний та метафорично-образний потенціал мовних засобів. Як підкреслює Н. Л. Мішатіна, ідея тексту залишається провідною в лінгвоконцептологічній методиці мовленнєвого розвитку особистості, оскільки творча діяльність дозволяє переосмислювати та перетворювати відому і засвоєну інформацію внаслідок опрацювання народознавчих, історичних або літературних джерел в особистісні смисли.

Як бачимо, комунікативно-діяльнісний та лінгвокультурологічний підходи, взаємообумовлюючи один одного, визначають підґрунтя сучасної лінгводидактики. У запропонованій розвідці розглянемо проблему розширення концептосфери студента як мовної / мовленнєвої особистості на основі творчої роботи з лінгвокультурними концептами. Практика засвідчує, що серед творчих вправ, використовуваних на філологічних факультетах, перевага надається завданням на створення власних висловлювань, а в жанрово-тематичному плані – жанрам малої форми.

Відповідно, у статті ми поставили за мету методично обґрунтувати роботу з творами малої форми та їх місце в системі лінгвокультурологічних завдань, що виступають невід'ємною складовою як лінгвокультурологічної, так і мовленнєвої підготовки студентів філологічних факультетів.

У роботі з лінгвокультурологічним матеріалом використовують когнітивні та креативні вправи (О. І. Потапенко), когнітивно-розвивальні вправи (М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна), лінгвокультурологічні завдання (Н. Л. Мішатіна), концептуальний та лінгвокультурологічний аналізи тексту (Л. І. Мацько, О. А. Кучерук, Л. Г. Бабенко і Ю. В. Казарін, О. С. Кубрякова, В. А. Маслова, З. Д. Попова, Л. В. Поповська, О. О. Селіванова, Ю. С. Степанов, Й. А. Стернін).

Власне, лінгвокультурологічні завдання – це “один із типів навчальних завдань, спрямованих на добудову (або відновлення) відсутніх фрагментів ціннісно-мовної картини світу (як фрагмента мовної картини світу) в тезаурусі та дискурсі мовної особистості” [5, с. 99-100]. Вони спрямовані на моделювання лінгвоконцепту, забезпечуючи його сприймання / формування в єдності ціннісного, образного та понятійного компонентів (за В. І. Карасиком). У відборі та розробці лінгвокультурологічних завдань враховується принцип поступового наростання труднощів, тобто поступового ускладнення лінгвокультурологічної діяльності. Студент проходить шлях в оперуванні концептом від чуттєвого образу до власне мисленнєвого. Так, лінгвокультурологічна інформація, отримана на основі акумулятивних, асоціативних, аналітичних лінгвокультурологічних завдань [2], інтерпретується та переосмислюється під час виконання креативно-конструктивних вправ.

Креативно-конструктивні лінгвокультурологічні завдання передбачають побудову студентом власних висловлювань із використанням відповідних лінгвоконцептів, які

сприймаються як особистісно значущі, невід’ємні від рідної культури. Загальновідомо, що концепт – це вербалізований культурний смисл, а тому, за образним визначенням Н. Л. Мішатіної, креативно-конструктивні лінгвокультурологічні завдання можна назвати завданнями на відкриття культурного смислу. Вони завершують роботу з лінгвокоцептом, забезпечуючи творче осмислення концептосфери української культури. Тематика лінгвокультурологічних творчих робіт окреслюється типами лінгвокультурних концептів: концепти-універсалії духовної культури дозволяють досягнути особливості національного сприйняття таких категорій, як *надія, краса, щастя, доля, гріх, мрія, журба* тощо; концепти-символи або концепти історико-культурної свідомості народу, “пов’язані передусім з народними звичаями, переказами, традиціями – явищами, що підтримують історичну спадковість, тим самим зміцнюючи людську етнопільноту”, а саме: *калина, хліб-сіль, берегиня, батько-мати, земля, тополя* тощо [1, с. 12-13].

Креативно-конструктивні лінгвокультурологічні завдання включають різні за жанровими особливостями види письмових робіт: етюд, есе, мініатюру.

У літературознавстві *етюд* – “невеликий за обсягом, переважно безсюжетний твір настроєвого характеру” [4, с. 259]. У формі етюду може бути представлено й наукове дослідження, в якому ескізно відтворюється окреме питання філософського, культурологічного, лінгвістичного або літературознавчого змісту. При цьому етюд не позбавлений тематичної і стилістичної завершеності, вимагає дотримання основних структурних компонентів тексту. Беручи до уваги означені параметри, етюд розглядаємо як один з навчальних жанрів, який містить потенціал для опису лінгвокультурологічних понять. Так, написання етюдів може завершувати окремі етапи лінгвоконцептологічного моделювання, розкриваючи ціннісну, образну або понятійну сторони лінгвокультурного концепту. Приміром, у визначенні смислового обсягу концепту широко використовують енциклопедичні або лінгвістичні словники, заглиблюються в етимологію слова. Зібраний фактичний матеріал може виступити основою для творчого переосмислення слова, його внутрішньої форми, стимулювати до пошуків зв’язків з рідною культурою. Наведемо приклад студентського етюду за результатами моделювання концепту “мрія”.

Людина і мрія невіддільні одна від одної. Людська уява постійно вимальовує краще, бажане, приємне. Добре, коли ці думки перетворюються в прагнення, досягаються у реальності. І прикро, коли витвори уяви недосяжні. Згадується образ Маланки з повісті М. Коцюбинського “Fata morgana”: “Пестила мрію про землю, а земля встала проти неї, ворожа збунтувалася і втекла з рук. Як марево, поманила і, як марево, щезла”. Цікаво, що “мрія” та “марево” споріднені лексеми. Мрія може ледве виднітися, мерехтити – маяти, манити (як подає етимологічний словник). У мріях людина як уві сні, забутті, ніби Мара заморочила розум, напустила чари.

Мрії-бажання потрібні людині, щоб іти вперед, дивитись у майбутнє. Мрії-примари слід стерегтися, щоб не полонили душу, не марнували час.

Окрему увагу привертають емоційно-ситуативні етюди, які широко використовує у шкільній практиці Н. Л. Мішатіна. Вони “пов’язані з різними настановами на «проживання» лінгвокультурного концепту” [6, с. 178] і насамперед охоплюють роботу з концептами-універсаліями духовної культури, дозволяючи пізнати особливості народного світобачення, світосприймання, занурюючи студента в глибини народної душі. Як засвідчує практика, у виборі тем до написання емоційно-ситуативних етюдів виправдовують себе літературні цитати, паремії, національно-культурні асоціації, які пробуджують у свідомості студента пережиті відчуття, підштовхують до осмислення особистих емоційних реакцій, наприклад теми: “*З журбою радість обнялась*”, “*Правда кривду переважить*”, “*Де гріх, там і покута*”.

Одним з найпоширеніших видів творчих завдань, використовуваних у вищій школі, виступає *есе* як жанр художньо-публіцистичної, науково-популярної творчості. За літературознавчим словником, есе – це “наукові, критичні та інші нариси, які відзначаються невимушеністю, вільною трактовкою питання” [3, с. 122]. При цьому есе поєднує риси наукової літератури, що виражається в логічності викладу матеріалу, та художньої, для якої характерне дбайливе ставлення до художньої форми (образність, афористичність). Стиль есе вирізняє його

з-поміж інших навчальних жанрів новизною і проблемністю: “Есе виражає нове, суб’єктивне слово про щось і носить філософський, історико-біографічний, публіцистичний, літературно-критичний, науково-популярний чи чисто белетристичний характер” [4, с. 249]. Визначальною рисою жанру виступає й те, що в основу есе покладено саме особистісні переживання, спостереження, відчуття, що дозволяє його широко використовувати в роботі з лінгвокультурними концептами. Студент на основі зібраного концептологічного матеріалу, життєвого досвіду висловлює власні дуки, власний погляд на певну лінгвокультурологічну проблему. Таким чином, жанр есе слугує засобом самовираження мовної особистості, “сприяє самоактуалізації “Я” завдяки творчій діяльності, породженню стану “самоусвідомлення” та причетності до культури” [6, с. 209].

Природно, у лінгводидактиці есе відносять до творів-роздумів і розглядають як “досвід концептуального самовираження рефлексуючої та допитливої особистості” [6, с. 238]. Головна мета лінгвокультурологічного есе полягає в моделюванні особистісного концепту, а основними структурними компонентами виступають: вступ-теза, яка вводить у тему есе, основна частина, що містить важливі ідеї, аргументи, приклади-ілюстрації, та висновки-узагальнення. Головну увагу студентів слід звернути на такі риси есе, як образність, афористичність, використання “свіжих” метафор, нових поетичних образів, риторичних запитань, цитат, прецедентних текстів.

Яскравим прикладом лінгвокультурологічного есе для студентів можуть слугувати науково-популярні мініатюрні есеї Зірки Мінзатюк, об’єднані назвою “Український квітник” [5]. Кожне есе присвячене окремій українській квітці-символу, в описі якої домінують традиційна колірна гама (“*Вищий мене на сорочці чорнобривими нитками: темними, як ніч, і червоними, як літо. Буду тобі коло серця процвітати*” “Чорнобривці”), народна символіка (“*Видаю заміж дочку Калиночку, даю за неї придане: білу сукню ще й червоні коралі, стільки разків, що шию гнутимуть. А моя ж донечка добра та мила, вона ж до всіх – зі щирим серденьком, із серденьком-зернятком у кожній ягідці*” “Калина”), поетичність (“*Мальво, палахкотюча свічка, що літо тебе поставило перед сонцем, як перед іконою*” “Мальва”, “*Шляхетна біла лілеє, квітка з ангельської руки*” “Лілея”). Поруч з метафоричними образами квітів оживає український побут, а головне духовний світ українців. За кожним рядком прочитуємо ідейно-духовні принципи, що беруть своє коріння в народному світобаченні, світосприйнятті. Наприклад: “– *Мальво, струнка красуне в темно-вишневих стрічках! Чого ти в Господа просиш за свою щирі молитви? – Я дякую, а не прошу! Він більше щодня дарує, ніж я попросити вмію*” (“Мальва”) або “*Хай же гості знають та й пам’ятають: нема ніде гостинніше, як у нашім краю*” (“Жоржина”). Крім того, у змалюванні лінгвокультурних концептів письменниця часто апелює до прецедентних текстів: “*Снігоцвіте з Тарасових віршів, царівно із казки Лесині! Скажи мені, де твоє царство?*” (“Лілея”) або “*Ти не хвилюйся, я не крутитимусь перед дзеркалом (хоч полюблю заглянути в нього), не милуватимуся собою, як грецький юнак Нарцис*” (“Нарцис”).

Як бачимо, у роботі з лінгвокультурними концептами написання есе дозволяє не лише занурювати студентів у матеріальний і духовний світ рідної культури, а й розширювати їх мовленнєву практику, збагачувати різноманітними художніми прийомами, спонукати до роздумів та творчості. В цьому аспекті корисними будуть есе-роздуми за прочитаними художніми творами, творами мистецтва, на етичні та естетичні проблеми, філософські питання лінгвокультурологічного змісту (наприклад: “*Коли Хо зложить на спочинок свої старі, наболілі кістки* (М. Коцюбинський)”, концепт “страх” або “*Ідеал краси у слов’янських народів*”, концепт “краса”).

До навчальних жанрів малої форми відносять *мініатюру*, “невеликий за обсягом, цілком довершений художній твір, який узагальнює чи типізує картини” [4, с. 461]. Твір-мініатюра характеризується стислістю викладу і водночас тематичною та стилістичною завершеністю, художньою досконалістю. Як невеличкі, але цілком закінчені твори, мініатюри можуть містити художні описи культурних реалій, картин, а тому методично доцільно використовувати їх у роботі з концептами-символами. Так, твори-мініатюри можуть бути підготовлені у формі лінгвокультурологічного опису-замальовки (наприклад, “*Берегиня роду*”, “*Чи знаєте ви українську ніч? (М. Гоголь)*”) або лінгвокультурологічного портрету землі, хати, хліба тощо

(например, "Яка ти розкішна, земле! (М. Коцюбинський)", "Не цурайся хліба-солі!", "Напишу я слово про хату ... (О. Довженко)").

У підсумку підкреслимо, що особистісні переживання та відчуття, спостереження за національно-культурними цінностями, закладеними в лінгвоконцепті, переосмисленні та втілені у власних творах – важливий крок у формуванні концептосфери студента філологічного факультету. Вони підштовхують його не лише до відкриття "культурного смислу" в слові, а й власного "Я", себе в рідній культурі.

Отже, розробка лінгвокультурологічного підходу до мовної освіти, що набуває обертів у сучасній лінгводидактиці, не повинна стояти осторонь мовленнєвої підготовки студента філологічного факультету, особливо, якщо ми говоримо про навчання за спеціалізацією "Українознавство". Використання лінгвокультурологічних завдань створює сприятливі умови для вивчення рідної мови крізь призму рідної культури, розширення уявлень про концептосферу української культури, а лінгвокультурологічні завдання творчого характеру озброюють студента новими жанрами, художніми прийомами, спонукають до роздумів. У подальшому плануємо запропонувати комплексну систему лінгвокультурологічних завдань.

1. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: нариси / В. В. Жайворонок. – К.: Довіра, 2007. – 262 с.
2. Кучерява О.А. Лінгвокультурологічні завдання як засіб формування національно-мовної особистості студента філологічного факультету / О. А. Кучерява // Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. пр. – Вип. 12. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – С. 64-69.
3. Лесин В. М. Словник літературознавчих термінів / В. М. Лесин, О. С. Пулинець. – К.: Радянська школа, 1965. – 432 с.
4. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
5. Мензатюк Зірка Український квітник: науково-популярна проза / Зірка Мензатюк. – К.: Грані-Т, 2010. – 64 с.
6. Мишатина Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцепто-центрический подход: монография / Н. Л. Мишатина. – СПб.: Наука: «САГА», 2009. – 264 с.
7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5 – 12 класи / За ред. Л. В. Скурятівського. – К.: Перун, 2005. – 176 с.

In the article the content of creative lingvocultural tasks is considered, work with essay and miniature is methodically grounded. The author presents the possibility of using creative lingvocultural tasks in the system of speech preparation of philological faculty student.

Key words: creative lingvocultural tasks, essay, miniature.

УДК: 811-13
ББК: Ш103

Юлія Кучерява

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИЗ АЗИИ И АФРИКИ В НЕРОДНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена рассмотрению психологического содержания проблем адаптации иностранных студентов из Азии и Африки к высшей школе Украины. Проводится анализ условий, необходимых для эффективного изучения русского языка.

Ключевые слова: адаптационные процессы, эффективная адаптация, предвузовская подготовка, межкультурная коммуникация, культурологический аспект.

Актуальность проблемы адаптации иностранных студентов в украинских вузах обозначается задачами дальнейшего их эффективного обучения как будущих специалистов. Адаптация способствует и быстрому включению студентов в учебный процесс, и помогает повысить качество подготовки иностранных студентов в украинской высшей школе.

Изучение русского языка иностранцами – залог успешной ориентации в социокультурном пространстве Евразии. Но, кроме языковой и речевой компетенции, также необходимо развитие социокультурной и социолингвистической компетенции, что включает в себя и культуроведческие, и лингвострановедческие знания: традиции, особенности национального характера, быта, национальной психологии.

Настоящая работа посвящена исследованию психологического содержания проблем адаптации иностранных студентов из Азии и Африки к высшей школе Украины, представляющих собой сложную в педагогическом, национально-культурном и психологическом отношении аудиторию; которая требует максимального учета всего специфического, национально- и социально-особенного, и, значит, в значительной мере совершенно других социально-психологических решений, другого педагогического воздействия, чем традиционно используемого при работе с нашими студентами. Когда студент попадает в иную социокультурную среду, он должен адаптироваться к ней как представитель своей страны (как носитель своей социокультуры, традиций, обычаев, норм поведения, системы ценностей), так и как личность со специфическими личностными особенностями, как студент, (как субъект деятельности педагогической среды, как объект воздействия этой среды на него).

Настоящая теоретическая и практическая потребность в исследовании феномена адаптации иностранных студентов из Азии и Африки в вузах Украины возникла в различных аспектах: историческом, политическом, образовательном, психологическом аспектах, с точки зрения общей и социальной психологии. Исследование социально-психологических и личностных проблем адаптации иностранных студентов к высшей школе Украины представляет большой научный интерес. Высшее образование Украины становится интернациональным. Расширяются связи со странами Азии, Африки и со странами бывшего Советского Союза. Эти иностранные учащиеся приезжают в Украину для обучения в вузах с целью получения престижных специальностей, написания диссертаций, или переподготовки по выбранной специальности.

В российской социологии, в отличие от украинской, изучены многие аспекты социальной адаптации. Ещё в советский период исследования, посвященные социальной адаптации, велись на стыке социологии, философии, социальной психологии и экономики (Белкин П.Г. О некоторых теоретических и методологических проблемах социальной адаптации). В это время анализируются теоретико-методологические подходы к изучению социальной адаптации. Большой вклад в разработку теории гуманитарных наук внесла Милославова И.А. (Адаптация как социально-психологическое). Значительное внимание уделяется изучению различных аспектов социокультурной адаптации. Она рассматривается в контексте межкультурных коммуникаций и институциональных изменений: (Корель Л.В., Кузнецов П.С., Ромм М.В., Налчаджян А.А., Ковтун Л.В., Плюшкин Ю.М., Стефаненко Т.Г.)

В постсоветский период предметом научного анализа стал процесс адаптации иностранных студентов: Дайч З.Г. (Вуз как система социализации личности), Емельянов В.В. (Студенты об адаптации к вузовской жизни), Мнацакян И.А. (Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях), Антонова В.Б. (Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве), Витковская М.И., Тропук И.В. (Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН)), и др. В отличие от зарубежных учёных, которые делают акцент на культурной адаптации, обращают внимание на значимость религиозного и культурного факторов в приспособлении к новой среде обитания, российские учёные, преимущественно, останавливаются на вопросах, связанных с адаптацией к учебному процессу.

Для иностранных студентов обучение за рубежом начинается с периода адаптационных процессов. И от уровня адаптированности личности учащегося во многом зависит эффективность учебного процесса. (Шамне Н.Л., Милованова М.В. Особенности адаптации студентов в инокультурной среде)

Период адаптации студентов длительный и сложный. В первое время после приезда в новую страну студенты особо испытывают напряжение. Труднее всем тем, кто из материально плохо обеспеченных семей и тем, кто привык к чрезмерной опеке со стороны родителей. Они

постоянно находятся в состоянии стресса. Каждый иностранный студент, приехав в другую страну для обучения, также, кроме бытовых трудностей, испытывает языковые трудности. Невозможность объясниться с людьми ставит их в крайне затруднительное положение. Трудности возникают при покупке вещей или продуктов питания. Только жестами, мимикой и отдельными фразами иностранные студенты могут первое время объясняться с местными жителями. Объяснение жестами, интонация, ошибки в построении фраз вызывают у наших людей, смех, удивление, иногда даже носят неприличный характер, что очень огорчает и смущает иностранцев.

Процесс адаптации студентов продолжается в течение всего периода обучения в Украине. Адаптация происходит не у всех иностранных студентов. Мы выделили три качественных уровня адаптивности: высокий (полное принятие условий среды с полной ассимиляцией, принятием языка, обычаев, ценностей), средний (частичное принятие среды, проявляющееся в согласии принять обязательные нормы при сохранении собственных традиций), низкий (отказ от каких-либо компромиссов в отношении ценностей, норм, культурных правил, свойственных для социального и этнического окружения). Иногда в случае неприятия нашей среды учащиеся уезжают на родину.

Поэтому на этом этапе необходимо создать комфортные условия для снятия трудностей. Эти трудности можно сгруппировать таким образом: – адаптационные трудности на различных уровнях (языковом, понятийном, нравственно-информационном, климатическом, бытовом, коммуникативном и т.д.); психофизиологические трудности, (переустройство личности в условиях начальной адаптации и “вхождение” в новую среду); учебно-познавательные трудности, (связанные, в первую очередь, с языковым барьером, с преодолением различий в системах образования; с адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний; с организацией учебного процесса, который должен строиться на принципах саморазвития личности, “выращивания” знаний, привития навыков самостоятельной работы); коммуникативные трудности (с администрацией факультета, с преподавателями и сотрудниками, внутри межнациональной малой учебной группы, учебного потока, в общении, на улице, в магазинах и т.д.); бытовые трудности, (связанные с отсутствием навыков самостоятельности, принятия решений и разрешения проблем). Эти трудности взаимообусловлены и представляют собой психологический барьер, преодоление которого сопряжено с различными (психическими (душевыми), личностными, эмоциональными, интеллектуальными, физическими) перегрузками.

Главным условием довузовской подготовки иностранных студентов является быстрое и эффективное овладение русским языком. Тут работает схема – чем лучше усваивается язык, тем эффективнее адаптация, тем быстрее студент перестает стесняться обращаться со своими просьбами и вопросами к носителям языка, т.е. общаться становится легче, а значит, и проще познаётся всё новое, что очень важно. При обучении русскому языку необходимо включать лингвокультурологический материал в учебники русского языка, который акцентировал бы внимание на взаимосвязи русского языка с родной культурой с последующей проекцией на взаимосвязи с другими языками и культурами.

На данном этапе обучения преподаватели вуза сталкиваются с рядом проблем: 1) для обучения приезжают учащиеся различного вероисповедования, возраста, говорящие на разных языках; 2) слабая подготовка по русскому языку или полное её отсутствие; 3) различная подготовка иностранцев по специальным предметам физике, химии, математике и др. 4) одновременное изучение достаточно сложных специальных предметов на неродном языке; 5) социальная, биологическая и академическая адаптация студентов.

Решить проблему более быстрой адаптации иностранных учащихся в Украине позволяет их обучение на подготовительном отделении, по окончании которого студенты получают сертификат, позволяющий им продолжить образование на первом курсе вуза по выбранной ими специальности. Несмотря на трудности, на этапе довузовской подготовки мы организуем учебный процесс, при котором каждый обучаемый сможет реализовать свои возможности.

В настоящее время работа факультетов по предвузовской подготовки иностранных студентов (ФППИС), на наш взгляд, недостаточно направлена на преодоление этих трудностей,

нет чёткого механизма регуляции разрешения возникающих проблем. Задача факультетов в том, чтобы создать условия для успешной адаптации и нормального функционирования как самостоятельной личности иностранных студентов в условиях иноязычной социокультурной и социопедагогической с помощью снятия трудностей при их вхождении в новую макро- и микросреду. Это начальный этап «вхождения» студента в новую макро- и микросреду. Большинство из них имеют низкий уровень знаний о политической, экономической, социальной, образовательной системах Украины, о нормах, обычаях, традициях и культуре народа. Для большинства студентов впервые возникает проблема необходимости коммуникации с носителями разных норм и культур, проблема интернационализации. Поэтому задача ФППИС на этом этапе должна состоять в обеспечении условий для снятия возможных трудностей, вызванных перечисленными факторами.

Поэтому, функциями ФППИС являются: воспитательная, образовательная, адаптативная, развивающая. Т.е., ФППИС являются началом этапа подготовки национальных кадров специалистов для других стран, своей деятельностью формируют целостность личности, которая сможет получать знания, воспринимать их на иностранном языке, перерабатывать, хранить, умножать их, а также реализовывать в социальной практике, во всех системах жизнедеятельности, в учебном процессе; на выработку механизмов сокращения сроков успешной адаптации иностранных студентов к новым макро- и микросоциальным средам, путем снятия психологических барьеров.

Адаптации иностранцев к новой социокультурной среде способствуют две группы факторов: зависящие от студента и зависящие от преподавателя. Преподаватель – это носитель профессиональных ценностей и представитель культуры, которому необходимо уметь работать с многонациональным составом студенческого коллектива, для чего необходимо изучить этнопедагогические особенности и потенциал той этнической группы, с которой он работает. Для этого украинскому высшему образованию необходимо адаптировать свои учебные программы, принимать и разрабатывать новые.

Состав групп подготовительного отделения является тоже важным. Каждая группа, в основном, состоит из 8–10 человек, поэтому преподаватель каждому студенту уделяет достаточно внимания. Спорным является вопрос формирования групп по национальному признаку. Как мы установили, когда группа является интернациональной – лучше, т.к. это стимулирует процесс изучения языка.

Значимым аспектом адаптации для иностранных студентов является знакомство с новой системой высшего образования, с организацией учебного процесса в высших учебных заведениях Украины, знакомство с историей и традициями университета, в котором предстоит учиться. Обучение и проживание иностранных студентов происходит в интернациональном студенческом коллективе, где русский язык является средством межнационального и межкультурного взаимодействия и способствует узнаванию традиций и культурных ценностей представителей разных стран мира. А в процессе изучения русского языка и использования его в качестве средства межнационального общения формируется языковая картина мира, развивается цивилизационная компетентность иностранных студентов, а также продолжается их нравственное и эстетическое воспитание. Учебный процесс дополняют внеаудиторные учебно-воспитательные мероприятия, способствующие формированию этнической толерантности. Особенно важную роль играют мероприятия, в которых участвуют не только иностранные, но и украинские студенты. Такие мероприятия помогают молодым людям познакомиться, увидеть сходство и различие культур разных народов, увидеть общечеловеческие ценности. Кафедра гуманитарных дисциплин и инженерной подготовки иностранных граждан нашего университета проводят такие мероприятия, как кафедральные вечера “Давайте познакомимся”, “Мы уже говорим по-русски”, “В кругу друзей”, различные экскурсии по городу, встречи с выдающимися личностями города, чемпионаты по футболу среди украинских и иностранных студентов “Кубок Дружбы” и многое другое.

Таким образом, основными трудностями, с которыми в первое время необходимо помочь справиться иностранцам, являются информационная перенасыщенность на всех уровнях (в учебном процессе и вне его); эмоциональная перегрузка (новые связи, коммуникации,

комфортність); адаптація на бытовому рівні і др. Т.е., особливості адаптації іноземних студентів визначаються комплексом факторів (фізіологічних, соціальних, психологічних, професійних), серед яких найбільше несприятливе впливають фізіологічні і соціально-психологічні фактори, що створюють для даної групи ситуацію, близьку до екстремальної. Практика навчання іноземних студентів в Україні має більше ніж столітню історію, але на ринку освітніх послуг українська вища школа стикається з новими викликами, що вимагають в своєму розв'язанні сучасних підходів і інноваційних рішень.

1. Антонова В.Б. Психологічні особливості адаптації іноземних студентів до умов життя і навчання в Москві / В. Б. Антонова // Вестник ЦМО МГУ. 1998.
2. Боронина Л.Н., Вишневикий Ю.Р., Дидковська Я.В. Адаптація першокурсника: проблеми і тенденції / Л. Н. Боронина // Университетское управление: практика и анализ. – М. 2001. – №4(19).
3. Витковська М.И., Троцук И.В. Адаптація іноземних студентів до умов життя і навчання в Росії (на прикладі РУДН) / М. И. Витковская // Вестник РУДН. 2005. №6-7.
4. Дорожко Ю.Н., Мазитова Л.Т. Проблеми соціальної адаптації іноземних студентів / Ю. Н. Дорожко, Л. Т. Мазитова // Социол. исслед. – 2007. – №3.
5. Милошавова И.А. Адаптація як соціально-психологічне явище / И. А. Милошавова // Социальная психология и философия. Вып. 2, – Л., 1973.
6. Мнацакян И.А. Адаптація студентів в нових соціокультурних умовах. Автореф. дисс.к.псих.н. Ярославль, 2004.
7. Поняття і структура соціальної адаптації. Автореф. дис.канд. філос. наук. – Л., 1974.
8. Прядкіна О.А. Соціальна адаптація і проблеми сучасного студентства / О. А. Прядкіна // Неделя науки МГТИ. Матеріали науково-практичної конференції. Вып. 4. – Майкоп, 2000.
9. Шамне Н.Л. Особливості адаптації студентів в інокультурній середі / Н. Л. Шамне // Россия и страны Америки: опыт исторического взаимодействия: Матеріали міжнародної наукової конференції. – Волгоград, 1998.

In this article we consider the psychological problems of adaptation of foreign students from Asia and Africa to higher education in Ukraine. We also analyze the conditions that must be necessary to study the Russian language.

Key words: adaptation processes, effective adaptation, pre-university preparation, cross-cultural communication, culturalological aspect.

УДК 378.147:371.1:8
ББК 74.261.4

Інна Нагрибельна

САМОСТІЙНА РОБОТА З КУРСУ “МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ” В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

У статті акцентовано увагу на значущості самостійної роботи в процесі лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Репрезентовано матеріал, що стане у пригоді студентам педагогічних факультетів під час самостійної фахової підготовки до формування мовної особистості дитини.

Ключові слова: мовна особистість, комунікативна мета уроку, лінгводидактична підготовка, самостійна робота.

Навчання української мови в середніх закладах освіти спрямовано на формування особистості, яка вільно володіє мовно-мовленнєвими засобами, аргументовано висловлює власні думки та керується правилами мовленнєвої етики. Означені пріоритети мовної освіти закладаються в початковій школі та регламентуються Державним стандартом базової і повної освіти.

Відтак постає необхідність у фаховій підготовці майбутнього вчителя молодших класів, здатного до реалізації комунікативної мети уроку української мови з урахуванням комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного та когнітивно-комунікативного підходів до навчання мови.

Важливу роль у лінгводидактичній підготовці вчителя початкових класів відіграє самостійна робота, значущість якої підсилюється вимогами кредитно – модульної системи навчання в українських вишах та соціальною потребою у підготовці висококваліфікованого, компетентного фахівця початкової школи.

Усвідомлення означених чинників зумовило постановку проблеми визначення ролі самостійної роботи з курсу “Методика навчання української мови” у підготовці майбутнього вчителя початкових класів до формування мовної особистості дитини.

Актуальність даного питання в умовах інтеграційних процесів вищої освіти не викликає сумнівів, оскільки нині переміщується акцент з процесу викладання на процес навчання майбутніх фахівців; збільшується час для позааудиторної самостійної роботи за рахунок зменшення аудиторної. Водночас перегляд загальнокультурних і соціолінгвістичних підходів до вивчення української мови зумовлює посилення уваги до формування сучасної мовної особистості.

Перспективність аналізованої проблеми підтверджує інтерес науковців, у працях яких розглядаються ідеї особистісного підходу до формування комунікативної компетентності школярів, переосмислюються зміст, форми і методи навчання учнів з метою розвитку мовної особистості учня [2; 3; 4]. Проте потенційні можливості самостійної навчальної діяльності у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови залишаються малодослідженим аспектом вишівського курсу “Методика навчання української мови”.

Аналіз наукових джерел із педагогіки, дидактики, психології, лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики засвідчує, що проблема самостійної роботи досліджувалася вченими різнопланово:

- визначення наукових засад самостійної роботи (А.Алексюк, С.Архангельський, Ю.Бабанський, В.Бондар, В.Буряк, О.Вербицький, Г.Гецов, Н.Кічук, В.Козаков, А.Малибог, В.Мороз та ін.);

- висвітлення самостійної роботи студентів як засобу професійної підготовки до навчання гуманітарних дисциплін (Д.Ємельянова, О.Кміть, М.Князян, М.Пентилюк, Т.Потоцька, Р.Пріма Г.Романова та ін.);

- лінгвістичні та лінгводидактичні засади самостійної роботи у професійній підготовці вчителів загалом та початкової школи, зокрема (М.Вашуленко, Н.Голуб, О.Горошкіна, Т.Донченко, І.Дроздова, Л.Орехова, Е.Панасенко, М.Пентилюк, О.Попова, Т.Потоцька, М.Починкова, Н.Светловська, Т.Симоненко, М.Соловейчик, М.Чабайовська та ін.).

Безсумнівно, усі виділені науковометодичні джерела дають практичні рекомендації для ефективного впровадження самостійної роботи в практиці навчальних закладів, однак розглядають цю проблему в основному побіжно.

Мета статті полягає в аналізі ролі самостійної роботи у лінгводидактичній підготовці майбутніх учителів початкових класів до формування мовної особистості дитини.

Формування мовної особистості – складний і багатогранний процес. Він передбачає участь людини у спілкуванні – каналі її зв'язку з іншими людьми. Основний спосіб задоволення особистих потреб людини в спілкуванні – мовлення. Саме тому його називають мовленнєвим спілкуванням [4, с. 85].

Учень як мовна особистість повинен оволодіти саме мовленнєвим спілкуванням, тобто комунікативною діяльністю, оскільки це мотивований живий процес взаємодії між співрозмовниками (учасниками комунікації), спрямований на реалізацію конкретної життєвої цільової настанови, проходить на основі зворотнього зв'язку в конкретних видах мовленнєвої діяльності.

У процесі комунікативної діяльності учень, як мовна особистість, оволодіває низкою компетенцій:

- мовленнєвою, що передбачає вміння слухати й розуміти, говорити, читати й писати, тобто вільно володіти всіма видами мовленнєвої діяльності;

- мовною, що забезпечує обізнаність із системою знань про мову як засіб формування й вираження думок і почуттів;

- предметною, що сприяє відтворенню в свідомості учня мовної картини світу;

- прагматичною, що виявляється в здатності до здійснення мовленнєвого спілкування, зумовленої комунікативною метою.

Як бачимо, формування в молодших школярів означених компетенцій – складний процес, що потребує використання доцільних, методично виправданих підходів у навчанні початкового курсу української мови. Відповідно й фахова підготовка майбутнього вчителя має передбачати таку роботу, що сприятиме розвитку комунікативної діяльності, мовленнєвої культури, інтелектуальних та моральних якостей учнів початкових класів.

Самостійна робота студентів як невід’ємна складова загальнопрофесійної підготовки загалом, та лінгводидактичної зокрема, має високий потенціал для реалізації вищезазначених завдань. Проте такі можливості самостійної навчальної діяльності не використовуються повною мірою, що перетворює самостійну роботу на поверхове ознайомлення з матеріалом, винесеним на самоопрацювання.

Ми пропонуємо низку завдань та вправ, що сприятимуть самостійній фаховій підготовці майбутніх учителів до відповідального процесу формування мовної особистості молодшого школяра.

Репрезентуємо матеріал із курсу “Методика навчання української мови” для студентів 3 курсу з теми **Лексичний рівень роботи з розвитку мовлення.**

Питання для самостійного опрацювання

1. Робота над засвоєнням лексичного значення слова.

2. Способи і прийоми пояснення значення слів.

Завдання для самостійної роботи

1. Яке завдання лексичної роботи в початковій школі.

2. Назвіть джерела поповнення словника молодших школярів.

3. Які види лексичної роботи проводяться на різних уроках з мови.

Питання для самоконтролю

1. Розкрийте основні способи пояснення значення слів:

а) демонстраційного;

б) використання контексту;

в) словотворчого аналізу;

г) тлумачення слів.

Обов’язкові та додаткові завдання, приклади виконання завдань

Зміст лексичної роботи

Основною одиницею мовлення є слово. Від багатства лексичного запасу й уміння активно і вдало ним користуватися залежить якість мовлення особистості й успішність її спілкування з іншими людьми.

Мета лексичної роботи в початковій школі полягає в реалізації двох завдань:

а) накопичення в пам’яті учнів значної кількості слів з усвідомленням усіх відтінків їх значення та експресивного забарвлення;

б) формування вмінь активно користуватися словниковим запасом, тобто швидко і точно добирати слова для побудови речень і текстів.

Лексична робота як один із рівнів мовленнєвого розвитку молодших школярів проводиться за чотирма напрямками:

1. *Збагачення словника*, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше учням були невідомі;

2. *Уточнення словника*, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з’ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності;

3. *Активізація словника*, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх в конкретному тексті;

4. *Вилучення нелітературних слів*, які вживаються молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні та вимові слів.

Джерелами поповнення словника молодших школярів є:

- мовленнєве оточення в сім’ї, серед друзів тощо;

- книги, засоби масової інформації: преса, радіо, телебачення;

- навчальна діяльність у школі (підручники, мовлення вчителів);

- словники, довідники.

Найкращим джерелом збагачення словника є живе спілкування і література, оскільки слово в тексті завжди демонструє своє лексичне значення й емоційне забарвлення.

Для пробудження в учнів інтересу до вивчення нової лексики і забезпечення ефективності її засвоєння необхідно добре спланувати словникову роботу. Важлива роль у цьому процесі належить поясненню значення нових слів. Існують різні прийоми роботи над значенням нового слова.

Найпростіший спосіб – це **показ предмета чи дії**, що позначається словом. Часом для пояснення значення слова використовують малюнки чи ілюстрації. Зауважимо, що для пояснення іменників і прикметників використовують здебільшого предметні малюнки, а для пояснення дієслів – сюжетні, де зображено дію.

Наступний спосіб – **добір синонімів**. Під час застосування цього способу слід пам’ятати про те, що синонімам властива не тільки близькість у значенні, а й відмінність. Слова одного синонімічного ряду мають значеннєві відтінки, на яких обов’язково слід заострити увагу школярів. Наприклад, пояснюючи значення слова *гомоніти*, замало сказати, що воно означає *розмовляти*. Необхідно додати, що гомоніти вживається тоді, коли *розмовляють тихо, приглушено*.

Часто значення слова пояснюється способом *логічного визначення*, тобто зарахуванням його до певного роду з виділенням яскравих видових ознак. Наприклад, *катер – це судно, невеликого розміру, моторне, для недалекого плавання*.

Значення багатьох слів можна пояснити розгорнутим описом. Наприклад, *джерело – це потік води, що утворюється внаслідок виходу підземних вод на поверхню землі*.

Певні слова стають зрозумілими, якщо їх *ввести в речення*. Наприклад, значення слова *ласунка* діти добре усвідомлюють у такому реченні: *Руденька ласунка запасає на зиму горіхи і гриби*.

Іноді для тлумачення значення слова можна використовувати його **антонім**. Так, слово *похнюплений* стане зрозумілим, якщо сказати, що протилежне йому за значенням – *веселий*.

Певні слова можна пояснити учням, удаючись до аналізу їх **словотворення**. Наприклад, *добррозичливий – той, хто зичить (бажає) добра* [3, с. 84-85].

Отже, самостійна підготовка студентів до роботи над формуванням мовної особистості молодшого школяра передбачає вміння працювати з науково-методичною літературою, орієнтуватись в нормативній документації початкової школи, добирати методи, форми роботи, що практично реалізують положення мовних концепцій щодо “розвитку людини, яка виявляє високий рівень культури, дбає про якість свого мовлення та його вдосконалення” [4, с. 84-85].

У результаті аналізу досліджуваної проблеми можемо зробити **висновки й окреслити перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі**. Процес самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи є важливим чинником їх фахової підготовки до навчання української мови. Його організація та змістове наповнення потребують інноваційних форм роботи та використання сучасних лінгводидактичних технологій навчання. Представлений матеріал не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми і може бути реалізований в подальшому обґрунтуванні дидактичної моделі самостійної роботи з курсу “Методика навчання української мови”.

1. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студентів вищих навч. закл. / За наук. ред. М.С.Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364с.

2. Мороз В.Д. Самостійна навчальна робота студентів / В.Д. Мороз. – Х.: ХМК, 2003. – 63 с.

3. Організація і зміст самостійної роботи студентів з філологічних дисциплін: навч.-метод. посіб. для студентів / За наук. ред. І.А.Нагрибельної. – Херсон: ХМД, 2012. – С.83-84.

4. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей /М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2011. – С.83–84.

The article points out the importance of individual work in the process of linguistic and didactic training of future primary school teachers. Represented material will be of some use for pedagogical faculties' students during individual professional training for forming the child's language personality.

Key words: language personality, communicative goal of the lesson, linguistic and didactic training, individual work.

УДК 378.22+80(37.03)+81'374

ББК 74.58+81.4

Анастасія Надолинська

МІСЦЕ ЛЕКСИКОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТРУКТУРІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

У статті розглянуто поняття компетенції, запропоновано структуру лексикографічної компетенції, визначено місце лексикографічної компетенції у структурі мовної особистості студента філологічного факультету.

Ключові слова: мовна особистість, компетенція, лексикографічна компетенція, студенти філологічного факультету.

Постановка проблеми. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті нагальним завданням надання якісної університетської освіти є необхідність формувати у студентів навички самостійного здобуття знань і навігації у складному інформаційному просторі, вилучення необхідної інформації з різних галузей гуманітарної науки, в тому числі зі словниково-довідникових джерел. Саме тому вчені-методисти наголошують на необхідності формування у студентів філологічних факультетів лексикографічних умінь і навичок (О. М. Горошкіна, О. М. Семенов, Л. В. Струганець, В. В. Шляхова). На думку вчених, це зумовлено професійними потребами, оскільки вчитель-словесник повинен вільно користуватись словниково-довідковими джерелами різних типів та володіти навичками роботи збирача й обробки друкованого і комп'ютерного лексикографічного матеріалу. Як слушно зауважує О. М. Семенов, “сформована лексикографічна компетенція характеризує високий ступінь професійної філологічної підготовки, засвідчує інтерес і повагу користувача до рідної мови, її історії, визначає рівень розвитку лінгвістичного чуття” [4, с. 41].

Аналіз досліджень. Проблема формування мовної особистості й досі залишається актуальною в сучасній лінгводидактиці. Відомо, що термін і саме поняття мовної особистості вперше були введені в лінгвістику ще у 30-х роках минулого століття видатним мовознавцем В. В. Виноградовим. Як лінгвістична й лінгводидактична категорія мовна особистість постійно перебуває в полі зору багатьох дослідників: Ф.С. Бацевича, Г.І. Богіна, А.М. Богуш, Л.О. Варзацької, М.С. Вашуленка, Н.Й. Волошиної, Ж.Д. Горіної, С.О. Карамана, В.І. Карасика, Ю.М. Караулова, Л.І. Мацько, Л.М. Паламар, М.І. Пентилюк, Г.Т. Шелехової та ін. Особливо важливими та затребуваними є праці вчених, в яких розглядається сутність, структура, рівнева модель мовної особистості, а також розвиток таких її складників, як національно-мовна свідомість, мовне чуття, мовно-ціннісні орієнтації, мовний смак. Учені зазначають, що мовна особистість – це людина, яка виявляє високий рівень мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенції, високорозвинена особистість, яка представляє себе в суспільстві засобами мови.

Постановка мети дослідження. У статті ми поставили за мету теоретично обґрунтувати лінгводидактичну сутність і структуру поняття “лексикографічна компетенція”.

Виклад основного матеріалу. “Великий тлумачний словник сучасної української мови” подає таке визначення феномена компетенція – це “добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи” [1, с. 445]. “Енциклопедія освіти” трактує компетенцію як “наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки, що є необхідною для його подальшої продуктивної діяльності в певній сфері” [3, с. 409]. Таким чином, компетенції є компонентами змісту навчання мови, охоплюючи знання, вміння, навички

і способи діяльності, якими повинен оволодіти учень або студент, тоді як компетентність тлумачать як здатність, можливість і готовність до здійснення діяльності (Н. М. Бібік, І. О. Зимня, А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, О. В. Овчарук, І. О. Пометун, Дж. Равен, А. В. Хуторський, Н. В. Чепелева). Кожний випускник вищого навчального закладу завдяки низці дисциплін, що він сприймає протягом навчання, здобуває певні знання, вміння й навички, набуваючи професійної компетентності, яку складає сукупність основних фахових компетенцій. Так, наприклад, О. М. Семенов для вчителів-словесників називає такі компетенції: педагогічна, психологічна, інформаційна, комунікативна, мовна, етнокультурознавча, лінгвістична, фольклорна, літературна [5]. Основними як для випускників філологічного, так і нефілологічного профілю, на думку більшості дослідників, є мовна, мовленнєва, комунікативна та літературознавча компетенції.

У вітчизняній і зарубіжній мовознавчій та лінгводидактичній літературі проблемі мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенції присвячено значну кількість наукових праць, що розкривають тлумачення кожного феномена, визначають їх обсяг, структуру і зміст.

Зокрема, серед учених немає згоди щодо наукової природи і сутності мовленнєвої компетенції, одні дослідники (М. І. Пентилюк, І. П. Гудзик, Д. І. Ізаренков) відносять її до складу комунікативної компетенції, інші (І. О. Зимня, Т. О. Ладиженська, А. К. Михальська) розглядають у складі мовної. В окремих працях (О. М. Біляєв, Ф. С. Бацевич, Ж. Д. Горіна, О. М. Горошкіна, А. В. Никітіна, Т. В. Симоненко) ці поняття розмежовуються: мовленнєва компетенція формується на основі мовної, і вони знаходяться у постійному зв'язку. В одному одностайні вчені, що лише окремих знань з мови не вистачить індивіду, щоб забезпечити можливість повноцінного спілкування.

Мовна та мовленнєва компетенції ґрунтуються на усвідомленні основної функції мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній усебічний розвиток. Комунікація або спілкування людей відбувається в процесі мовленнєвої діяльності і забезпечує формування комунікативної компетенції.

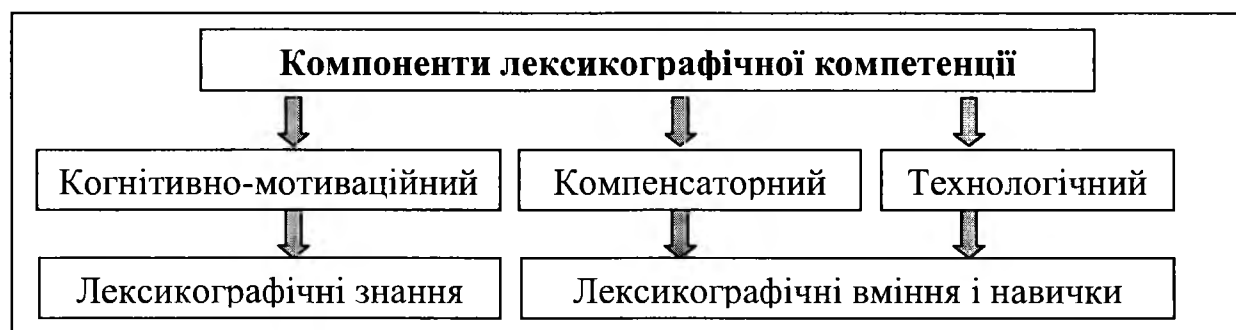
Проблема компетентнісного підходу посідає вагомe місце в сучасній лінгводидактиці. Так, феномен комунікативної компетенції та її складників (дискурсивна, мовна, соціолінгвістична, стратегічна, паравербальна, культурологічна, міжкультурна) ґрунтовно досліджено в численних наукових працях (З.П. Бакум, А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Д.І. Ізаренков, С.О. Караман, В.О. Коккота, Г.П. Лещенко, М.І. Пентилюк, Г.Т. Шелехова), дисертаційних дослідженнях останніх років (Н. Ф. Босак, Н. М. Веніг, І.П. Дроздова, В.Ф. Загороднова, К.Я. Климова, О.А. Кучерява, Н.М. Остапенко, О.М. Семенов, Т.В. Симоненко), а щодо лексикографічної компетенції, то цій проблемі було приділено менше уваги.

Незважаючи на стрімкий поступ лексикографії в останні десятиліття, появу новоствореної та перевиданої паперової словниково-довідкової літератури, розвиток комп'ютерної лексикографії та розробку електронних словників, проведення чималої кількості міжнародних та всеукраїнських конференцій, форумів проблематика лексикографічної компетенції надалі залишається відкритим і дискусійним питанням. На сьогодні серед дослідників немає і чіткого визначення, що слід розуміти під сутністю “лексикографічна компетенція”. Більш-менш виразно означене поняття, на нашу думку, окреслилося в роботах О. М. Семенова, яка виокремлює у складі лексикографічної компетенції чотири основні компоненти: мотиваційний, емоційно-естетичний, інформаційний, операційно-діяльнісний. Перших два компоненти передбачають “сформованість у студентів-філологів стійкою усвідомленої потреби, емоційно-оцінного ставлення та інтересу в опануванні здобутків української лексикографії, переконаності в суспільній значущості знань лексикографії, бажання здійснювати лексикографічний науковий пошук, здатність до рефлексії, вироблення мовного смаку шляхом розширення філологічного кругозору, стійкою професійної спрямованості, професійного задоволення від виконуваної діяльності” [4, с. 41]. Наступний, інформаційний компонент, на думку дослідниці, складають “знання типів словників, праць українських лексикографів, особливостей словникової статті, її своєрідності у словниках різних типів, професійної лексикографічної роботи з текстом” [4, с. 42]. І останній, операційно-діяльнісний компонент, наповнюють “уміння і навички оперувати набутими лексикографічними знаннями у

професійній діяльності: сприймати, впізнавати, аналізувати, зіставляти мовні явища і факти, коментувати, оцінювати їх під кутом зору нормативності, відповідності сфері й ситуації спілкування; розмежовувати варіанти норм і мовленнєві порушення; з'ясовувати роль синонімічних, антонімічних, фразеологічних, орфоепічних, орфографічних та інших словників у формуванні мовної культури особистості, використовувати лексикографічні видання для вияву характеристик лексичного портрета сучасника, виконувати порівняльний аналіз словників, володіти навичками роботи збирача й обробки, в т.ч. комп'ютерного, лексикографічного матеріалу, укладати власні словники-довідники" [4, с. 42].

Отже, беручи до уваги компоненти лексикографічної компетенції, виокремлені дослідницею О. М. Семеног, у статті пропонуємо таке розширене тлумачення терміна "лексикографічна компетенція": цілісне трикомпонентне утворення (когнітивно-мотиваційний, компенсаторний, технологічний компоненти), що охоплює лексикографічні знання, вміння і навички (рис. 1.1.).

Рис. 1.1. Структура лексикографічної компетенції студентів філологічного факультету



Конкретизуємо зміст кожного компонента лексикографічної компетенції.

Під *лексикографічними знаннями* розуміємо передбачуване навчальною програмою з розділу "Лексикографія" засвоєння основних понять, закономірностей, фактів, як-от: знання різних типів словників і їх цільового призначення; обізнаність з найважливішими працями українських лексикографів і досвідом словникарської роботи за кордоном; розуміння принципів побудови та особливостей структури словникової статті, важливості словникарської роботи під час опрацювання науково-навчальних, публіцистичних і текстів художньої літератури; засвоєння необхідного лексикографічного термінологічного мінімуму. Під *лексикографічними вміннями* розуміємо: вміння користуватися словниково-довідниковими джерелами різних типів, у т. ч. базою даних електронної лексикографії; вміння здійснювати порівняльний аналіз лексикографічних видань і систематизувати словникову продукцію, вилучаючи необхідну й оперативну інформацію; вміння вибрати необхідне лексикографічне джерело з урахуванням його типу та жанру; вміння адекватно сприймати текст лінгвокультурологічного словника, вилучаючи з нього найбільш істотну інформацію про слово або іншу одиницю (напр., концепт), що є об'єктом опису; вміння здійснювати цілеспрямований пошук інформації в лексикографічних джерелах і критично оцінювати її достовірність; уміння укладати лексикографічний матеріал із використанням НІТ. Під *лексикографічними навичками* розуміємо: навички самостійної науково-дослідницької роботи в галузі лексикографії, що дозволяють швидко розпізнавати, аналізувати, зіставляти різні явища і факти, відображені в різних джерелах, коментувати й оцінювати їх під кутом нормативності, відповідності сфері і ситуації спілкування; навички роботи збирача й обробки друкованого і комп'ютерного лексикографічного матеріалу; стійкі навички оперування набутими лексикографічними знаннями в навчальній і професійній діяльності, тобто володіння прийомами організації навчання лексикографічного аспекту української мови. При цьому лексикографічні навички виформовуються внаслідок багаторазового повторення відповідних умінь, тобто внаслідок систематичної самостійної словникарської практики.

Відсутність лексикографічної культури – усвідомлення потреби звернення до словника задля розв'язання пізнавально-комунікативних завдань, уміння вибрати потрібне лексикографічне видання з урахуванням його жанру, сприймати текст словникової статті,

вилучаючи з неї необхідну інформацію, – не дозволяє студентові повноцінно використати словникові джерела, а тим більше отримати справжнє інтелектуальне задоволення від читання словника. Цілком очевидно, що лексикографічну культуру, як і лексикографічну компетенцію, що є засадничими складниками загальнофілологічної освіченості майбутнього фахівця, слід виформовувати на часі навчання у вищому закладі освіти (А. В. Никітіна, О. М. Семеног, О. М. Сидоренко, Л. В. Струганець). Цьому безпосередньо сприяє дисципліна "Сучасна українська літературна мова (Лексикографія)", яка вивчається студентами на 1 курсі університету, маючи на меті "сформувати уявлення про лексикографію як теорію і практику укладання словників, які є повним систематизованим віддзеркаленням мовної картини світу, характерної для цього мовного співтовариства (навчити за словом бачити світ мови, що вивчається), а також сформувати лексикографічну компетенцію (розвинути відповідні уміння й навички у користуванні словниково-довідниковою літературою)" [2, с. 143]. Важливим кроком до формування лексикографічної компетенції вважаємо ознайомлення студентів із основними питаннями, проблемами, здобутками лінгвокультурологічної лексикографії.

Чільне місце у вивченні розділу "Лексикографія" посідають словники, тому лексикографічну компетенцію слід виформовувати через виконання власне лексикографічних, лексикографічно-лексикологічних, лексикографічно-орфоепічних, лексикографічно-граматичних, лексикографічно-словотворчих вправ, а також завдань культурознавчого спрямування, запроваджених у межах вивчення дисциплін "Лінгвокультурологія" або "Етнолінгвістика". Задля цього обов'язково потрібно розтлумачити студентам особливості та призначення кожного словника, проаналізувати спільні та відмінні риси, виявити специфіку кожного лексикографічного джерела. Щоб урізноманітнити навчальний програмовий матеріал, а також заохотити студентів до вивчення та осягнення нової інформації необхідно навчально-виховний процес збагатити такими видами лекцій, як лекція-презентація та інтерактивна лекція, які ґрунтуються на використанні новітніх комп'ютерних технологій і, як наслідок, забезпечують мобілізацію знань і вмінь студентів, а також активізацію пізнавальної діяльності та творчого потенціалу. Оскільки студент-філолог повинен вільно послуговуватись словниково-довідниковими джерелами різних типів та оволодіти навичками роботи збирача й обробки друкованого і комп'ютерного лексикографічного матеріалу, то доречним буде ознайомлення майбутніх філологів зі здобутками комп'ютерної та корпусної лексикографії, багатством електронних словників, корпусів текстів, упорядкованих вітчизняними лексикографами, та не менш важливою практикою зарубіжного досвіду. Працюючи з електронними словниками та корпусами текстів, студенти-філологи не лише поліпшуватимуть загальну лексикографічну культуру, а й формуватимуть на цій підставі інформаційну культуру. З цього приводу видається слушною думка М. Цой: "Сьогодні концепція компетентності включає вже і навички володіння інформаційними технологіями, вміння організувати доступ, аналіз, створення та оцінку інформації за допомогою різноманітних засобів мультимедіа" [6, с. 327].

Висновки. На основі вищевикладеного можна дійти висновку, що лексикографічна компетенція є важливою складовою професійної компетентності майбутніх філологів. Адже на сьогодні жодна з ключових компетенцій не буде сформованою без використання в освітньому процесі словниково-довідникових джерел, вилучення необхідної інформації з різних галузей гуманітарної науки. Сформована лексикографічна компетенція у студентів філологічного факультету дасть змогу викликати й утримати стійкий інтерес та глибоку повагу до рідної мови, етнокультури українців, а отже, підвищить рівень мовної, мовленнєвої, комунікативної компетенції та інформаційної культури, що неодмінно позначиться на професійній загальнофілологічній підготовці будь-якої мовної особистості.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінськ: ВТФ "Перун", 2002. – 1440 с.

2. Вербицкая М. В. Программа курса лекций "Общая и частная (англоязычная) лексикография" / М. В. Вербицкая // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – №3. – С. 143-152.

3. Енциклопедія освіти / АПН України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Семенов О. Лексикографічна компетенція як показник мовної культури особистості / О. Семенов // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 2. – С. 41-44.

5. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О. М. Семенов. – К., 2006. – 41 с.

6. Цой М. Мультимедійні технології в особистісно орієнтованому навчанні / М. Цой // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Вип. XXI. – Ч. 2. – 2008. – С. 322-328.

This article deals with the concept of competence, proposed a structure for lexicographical competence definitely the place lexicographical structure of language competence in the individual student Philology.

Key words: *linguistic personality, competence, lexicographic competence, students of philological faculty.*

УДК 378:347.96:005

ББК 81.2 УКР

Людмила Насіленко

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА У ВИЩОМУ ЮРИДИЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті на основі наукових джерел і практичного досвіду викладання спеціальних дисциплін на юридичному факультеті окреслено основні шляхи формування мовної особистості майбутнього юриста, акцентовано увагу на основних поняттях.

Ключові слова: *мовна особистість, компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, мовленнєва поведінка, майбутній юрист.*

Наявна тенденція до інтеграції освітніх й юридичних систем зумовила оновлення підходів до формування мовної особистості студентів вищих юридичних навчальних закладів як активного учасника правовідносин. Зважаючи на те, що майбутній юрист зі студентських років бере активну участь в обговореннях, семінарах, конференціях, форумах, акцентуємо увагу на тому, що навчання рідною мовою має стати одним з пріоритетних завдань його підготовки. Під час навчання в університеті майбутній юрист повинен оволодіти такими вміннями, що свідчатиме про його високий фаховий рівень. Ідеться про уміння знаходити, відбирати, зіставляти, аналізувати необхідну інформацію; уміння інформувати про ті чи інші зміни в чинному законодавстві чи в будь-якій галузі права та робити власні висновки; уміння вести ділову бесіду та налагоджувати професійні стосунки.

У процесі вивчення спеціальних дисциплін, що виховують у майбутніх фахівців мовну толерантність, витонченість, гармонійність та освіченість, формується духовно багата мовна особистість, що в майбутньому буде досконало володіти вміннями та навичками вільно користуватися засобами мови в усіх видах мовленнєвої діяльності. Професію юриста відносять до елітних професій, саме тому формування його активної мовної особистості з розвиненими комунікативними здібностями, розвиненим творчим потенціалом та потребою у самовдосконаленні є актуальним завданням сьогодення.

Проблемі формування мовної особистості приділено значну увагу в дослідженнях Л. Богіна, М. Вашуленка, В. Красика, Ю. Караулова, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, О. Семенов, Г. Шелехової. Особливо слід відмітити роботи, в яких розглядається сутність і ступенева модель мовної особистості, акцентується увага на розвитку таких її складників як мовно-ціннісна орієнтація, мовне чуття, мовний смак, мовні здібності, мовна свідомість. Однак компетентнісний аспект формування мовної особистості, особливо це стосується майбутніх юристів, недостатньо вивчений у вітчизняній лінгводидактиці. В освітньо-кваліфікаційних характеристиках підготовки фахівців-юристів зазначається, що зміст

курсу української мови має бути професійно спрямований на формування комунікативної, мовленнєвої, мовної, соціокультурної і діяльнісної компетенцій. Проведений аналіз рівня мовно-фахової підготовленості майбутніх юристів до професійної діяльності дозволив виявити, зокрема, низький рівень умінь студентів встановлювати й підтримувати міжособистісні та ділові контакти. Така ситуація пов'язана з недостатнім забезпеченням змісту навчальних курсів із практичною діяльністю.

У межах статті на основі наукових джерел і практичного досвіду викладання спеціальних дисциплін на юридичному факультеті окреслимо основні шляхи формування мовної особистості майбутнього юриста. Джерельною базою слугують праці [1; 2; 9; 10], а також проміжні результати дослідної роботи в Університеті сучасних знань (м. Вінниця).

Аналіз наукових джерел переконує: показником мовного розвитку особистості є комунікативність, тобто здатність спілкуватися, зумовлена активним використанням засобів мови, її багатства, вмінням осмислено сприймати різні види мовленнєвої діяльності. Дослідження поняття “мовна особистість” актуалізує той факт, що “...тривалий час учасників спілкування характеризували як ідеальні сутності, відтак як узагальнених носіїв соціальних, інколи психологічних ознак. Насправді людина в комунікацію входить як особистість з усіма властивими їй рисами” [1, с. 187-188]. Г. Богін розуміє людину як носія мови та розглядає її з позиції здібностей до мовленнєвої діяльності [2, с. 3]. Н.Формановська зазначає, що “...кожна мовна особистість наділена комунікативними, соціальними та психологічними ролями...” [8, с. 66].

Саме мовна особистість має акумулювати в особі мовця прагнення до творчого самовираження, вільного автоматичного здійснення всебічної мовної діяльності та мовної компетенції [5, с. 93]. На противагу теорії мовної компетенції Н. Хомського [9], який характеризував її як успадковане вміння продукувати граматично правильні речення, Д. Хаймз [10] вводить у науковий обіг поняття “комунікативна компетенція”, що трактує як здатність брати участь у реальному спілкуванні. З-поміж основних положень своєї теорії науковець виокремлює потребу визначення того, що має знати мовець, щоб бути компетентним у спілкуванні. Отже, актуальності набуває визначення мовної особистості як сукупності особливостей вербальної поведінки людини, яка використовує мову як засіб спілкування. У цьому випадку синонімом “мовної особистості” є “особистість комунікативна” [6, с. 64], невід’ємною складовою якої виступає комунікативна компетенція.

На сучасному етапі комунікативну компетенцію характеризують як сформованість в особистості внутрішньої мотивації, психологічної та практичної готовності до досягнення якісних результатів у професійній діяльності, соціальному житті, є обов’язковим складником професійної майстерності майбутнього юриста, специфіка роботи якого проявляється у постійній мовленнєвій взаємодії. Фахівці окреслюють також комунікативну компетенцію як “сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах із різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективно застосовувати у конкретному спілкуванні в ролі адресанта й адресата” [1, с. 124]. Інше визначення комунікативної компетенції звучить як уміння мовця будувати ефективну мовленнєву поведінку, яка відповідає нормам соціальної взаємодії, притаманних певній культурі; вміння співрозмовників володіти комунікативними стратегіями, правилами спілкування [1, с. 228].

Ф. Думко стверджує, комунікативна компетенція юриста – це передусім уміння спілкуватися з різними верствами населення. Саме у спілкуванні реалізуються особистісні, соціальні, соціально-психологічні і соціально-педагогічні залежності людей та їхні різноманітні суспільні та міжособистісні відносини. Це вміння вступати в контакт з людьми, будувати спілкування з урахуванням вікових та індивідуально психологічних властивостей кожної особистості та окремих груп громадян; своєчасне і адекватне визначення емоційно-психічного стану співрозмовника, його інтересів і нахилів; контроль за плином спілкування [3, с. 93].

Мовленнєва поведінка юриста є специфічною для професійного оточення і вимагає набуття лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій. Мовленнєва поведінка майбутнього юриста охоплює такі етапи: планування власної мовленнєвої поведінки; адекватне відтворення зразків мовленнєвої поведінки у типовій для професійної сфери ситуації; етап креативного комбінування зразків мовленнєвої поведінки відповідно до комунікативного

наміру в типових та нетипових професійних ситуаціях. Кожний з етапів є надзвичайно важливим, оскільки обираючи певну соціальну роль під час здійснення професійно-комунікативної діяльності, майбутній юрист визначає той чи інший варіант професійно-мовленнєвої поведінки, що матиме безпосередній вплив на ефективність чи то переговорів, чи то судового процесу, чи то представництва інтересів тощо та їх результат.

Для застосування набутих знань майбутньому юристу необхідно оволодіти певним видом досвіду у сфері спілкування ще під час навчання у вищому навчальному закладі. Оскільки, крім теоретичного оволодіння професійною термінологією, виникає об'єктивна потреба формування та розвитку вмінь і навичок її практичного застосування.

Серед основних джерел набуття такої практики, як свідчать результати аналізу емпіричних матеріалів підготовки майбутніх юристів, виокремлюємо усвідомлення власного досвіду спілкування; спостереження та аналіз досвіду оточуючих (одногрупників, рідних, незнайомих людей); аналіз досвіду, відображеного в літературних джерелах; вивчення досвіду спілкування, що відображений у мас-медіях (мовленнєва поведінка дикторів, політиків, громадських діячів в тій чи іншій ситуації); усвідомлення досвіду, набутого у процесі застосування новітніх технологій (он-лайн конференції, обговорення); участь у студентських науково-практичних конференціях; під час виробничої та переддипломної практик в юридичних установах.

Розглянемо це питання крізь призму дослідно-експериментальної роботи. Мовна підготовка юристів в Університеті сучасних знань (м. Київ, м. Вінниця) забезпечується вивченням передбаченого навчальним планом ряду спеціальних дисциплін: “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Етика ділового спілкування”, “Судова риторика”, “Організація сучасного діловодства”, “Юридичне документознавство та основи сучасного діловодства”.

Володіння мовою майбутнього фаху – це і знання норм сучасної української літературної мови, термінології, особливостей побудови тексту, висловлювань та доречно використання в різних професійних та життєвих ситуаціях, відповідно до поставленої мети. Саме тому в ході дослідно-експериментальної роботи ми розробили і впроваджуємо в навчальний процес ряд контрольних, проблемних, пошукових і творчих завдань [4; 5]. Практикуємо створення офіційно-ділових власних документів, розглядаємо комунікацію у сфері права в часі та просторі, діахронно і на синхронному зрізі, в усній і писемній формах, використовуючи зразки актових книг, художню літературу, зразки з газет та журналів, фонозаписи, відеозаписи, а також листування через мережу “Інтернет”. Ознайомлюємо студентів з ідентифікаційною, гносеологічною, мислетвірною, естетичною, культуроносною, номінативною, волонтерською, виховною, імпресивною, державотворчою функціями мови.

Закріплення знань відбувається за допомогою розроблених тестів, що мають декілька рівнів складності, включаючи творчі завдання. Вивчення сучасних ділових документів юридичної спеціальності здійснюємо у єдності теорії та практики. Зокрема, практикуємо створення власного міні-словника майбутньої спеціальності або картотеки, в які входять невідомі слова, терміни, загальноживані слова з типовими помилками наголошування тощо. Це дає змогу постійно контролювати власне мовлення, а з оновленням словника – збагачувати його. Звертаємо увагу на особливості фахової комунікації правників, мовленнєвий етикет та його різновиди. Спрямовуємо студентів на опрацювання різних видів словників, акцентуємо увагу на сучасних юридичних словниках та довідниках.

Важливе значення в системі мовнокомунікативної підготовки майбутніх юристів відіграють інноваційні технології навчання, зокрема ігрові, діалогові, тренінгові. До діалогових технологій, що використовуються на заняттях з судової риторики, можна віднести проблемно-пошукові діалоги, навчальні дискусії, евристичні бесіди, аналіз конкретних ситуацій. Застосування таких технологій надає можливість студентам проявити активність, дозволяє спрогнозувати можливу комунікативну поведінку учасників, обрати відповідні мовні засоби для досягнення комунікативної мети, розвиває пізнавальні здібності.

Ефективними формами роботи на занятті можуть стати завдання на складання діалогів на запропоновані теми. Наприклад: 1. Уявіть, що до вашого навчального закладу завітав журналіст. Спрогнозуйте його можливі запитання про роль комунікативної культури в професії

юриста та запропонуйте відповіді. 2. Змодельуйте діалог за таким сюжетом: після судового засідання ви зустрілись з державним обвинувачем і з позиції студента поспілкувались на тему підготовки судової промови.

Для розв'язання суперечливих питань проводимо семінари-дискусії, що являють собою процес діалогічного спілкування учасників, у ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні й розв'язанні теоретичних і практичних проблем. Водночас дискусія надає можливість кожному учасникові визначити й відстояти власну позицію, формує вміння слухати й аргументувати свою точку зору.

Важливо обрати тему дискусії. Вона має бути актуальною та проблемною. Наприклад, “Чи потрібно змінити Конституцію України?” або “Яким ви бачите оратора майбутнього”. Темою дискусії може стати певний вислів, сентенція відомої постаті в історії літератури, культури тощо. Наприклад: “Нехтувати судом людей неважко, нехтувати власним судом – неможливо” (О.Пушкін), “Слова – це теж вчинки” (А.Франс), “Там, де немає законів, там немає і свободи” (Дж. Локк).

Зважаючи на підготовленість студентів, ускладнюємо завдання, використовуючи технології “Займи позицію” або “Зміни позицію”. Сутність технологій полягає в тому, що всі учасники мають визначитися зі своєю позицією стосовно обговорюваної проблеми, обравши при цьому той чи інший з полярних варіантів. Викладач може на свій розсуд розподілити учасників обговорення у пари або групи, чи врахувати особисті бажання студентів.

Цікавою є дискусія, в основу якої покладено не суперечливу проблему, а дві протилежні тези. Наприклад: “Усі люди народжуються добрими” (Конфуцій) та “Люди завжди злі, поки їх не примусить до добра необхідність” (Макіавеллі). Мета проведення такої дискусії – навчити студентів аргументовано відстоювати свою позицію, активно слухаючи інших й об'єктивно аналізуючи чужі висловлювання.

У сучасних умовах значно зростає роль ігрових технологій, що включають взаємодію викладача та студентів через реалізацію певного сюжету. Рольова гра виконує кілька функцій, зокрема, навчальну (дозволяє отримати нові знання, сформувати уміння та навички), розвивальну (сприяє розвитку самостійності, самокритичності, пам'яті, уваги, формує світогляд), виховну (здійснює вплив на поведінку, формує почуття й переконання, культуру спілкування). Застосування гри дозволяє зняти психологічне напруження в поведінці студента, підвищити його мотивації, розвивати пізнавальні можливості та інтереси, прагнення до творчої самореалізації тощо. Формування функціональної мовної особистості майбутнього юриста, розвиток його професійно-комунікативних умінь повинно ґрунтуватись на використанні різних за ступенем складності комунікативних ситуацій.

Опрацьовані наукові, довідникові джерела, досвід викладання спеціальних дисциплін майбутнім юристам підтверджує: важливе завдання вищих юридичних навчальних закладів – підготувати такого фахівця, який був би спроможним викласти всі свої знання з юриспруденції, вмів би аналізувати на професійному рівні світові тенденції, сформулювати думки щодо вдосконалення юридичної системи держави. Тобто, на сьогодні рівень освіченості майбутнього юриста визначається як високим рівнем його професійних якостей, так і сформованістю його мовної особистості, вмінням обирати дієві комунікативні стратегії й тактики мовленнєвої поведінки.

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
2. Богин Г. И. Типология понимания текста / Г.И.Богин. – Калинин: КГУ, 1986. – 86 с.
3. Думко Ф. К. Підготовка курсантів до професійно-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями: дис... канд. пед. наук:13.00.04/ Ф.К. Думко. – Одеса, 2000. – 212 с.
4. Насіленко Л. А. Судова риторика: збірник міні-кейсів / Л. Насіленко. – В., 2013. – 148 с.
5. Семенов О. М. Українська мова: фахового спрямування - юрист: навч. посіб./ О. Семенов, Л. Насіленко. – К., 2013. – 275 с.
6. Сухих С.А. Репрезентативная сущность личности / С. Сухих // Филологические науки. – 1992. – №1. – С. 86–93.

7. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С.Я. Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001. – 224 с.
8. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. – Москва: Высшая школа, 1989. – 159 с.
9. Хомский Н. Аспекты теории и синтаксиса / Н. Хомский. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 260 с.
10. Hymes D. On Communicative Competence / Hymes D. // Sociolinguistics. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – Harmondsworth : Penguin. – 1972. – P. 269-293.

In the article which bases on the scientific sources and the practical experience at the juridical faculty is outlined the main stages of formation of the future lawyers' linguistic personality. The article is accented the attention on the main concepts.

Key words: *linguistic personality, competence approach, competence, speech behavior, future lawyer.*

УДК 378.147:372.4

ББК 74.580.0

Марія Оліяр

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано наукові до підходи до проблеми особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів. З'ясовано сутність комунікативно-стратегічної компетентності учителя початкових класів як основи його комунікативно-стратегічної діяльності.

Ключові слова: *майбутній учитель початкових класів, професійна підготовка майбутніх педагогів, особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів, комунікативно-стратегічна компетентність, комунікативно-стратегічна діяльність.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Подальший успішний соціально-економічний розвиток України як європейської держави безпосередньо пов'язаний з підвищенням загальнокультурного та освітнього рівня її громадян. Успішне вирішення цього завдання, у свою чергу, залежить від того, якими якостями характеризується вчитель, насамперед початкової школи, що закладає підвалини особистісного розвитку дитини.

Сьогодні в нашій державі потрібні педагоги - справжні професіонали, наділені високими громадянськими та моральними якостями, майстри своєї справи, які не лише володіють професійними знаннями, але й умінням використовувати їх творчо на практиці, критично оцінювати власні здобутки і постійно працювати над своїм фаховим зростанням, гнучко реагувати на зміни в професійному середовищі, конструктивно впливати на нього.

У зв'язку з цим актуальним є оновлення змісту, методики і технологій вищої педагогічної освіти з орієнтацією на самостійність, ініціативність особистості, вміння відстоювати власну позицію та вільно спілкуватися з представниками різних соціальних і вікових груп. Важливою складовою особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів початкових класів є їх готовність до здійснення педагогічної комунікативної діяльності на основі сформованої в процесі навчання комунікативно-стратегічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема фахової підготовки та особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів залишається в центрі уваги багатьох сучасних українських та зарубіжних учених (О. Абдулліна, А. Алексюк, Г. Андресва, С. Архангельський, А. Бойко, І. Бех, А. Деркач, М. Євтух, І. Зязюн, В. Ільїн, М. Каган, Г. Костюк, Л. Кондрашова, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Пехота, Т. Сущенко, О. Щербаков та ін.). Питання змісту професійної підготовки вчителя, організації навчально-виховного процесу у ВНЗ розглядали М. Болдирев, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, С. Омельченко, В. Сластьонін, Л. Спірін, Г. Троцько та ін.

Дослідженню проблеми діяльності присвячені праці таких учених, як К. Абульханова-Славська, М. Дьомін, Е. Ільєнков, О. Леонтьєв та ін. Зокрема, такий різновид професійної діяльності, як спілкування, досліджували Б. Ананьєв, О. Бодальов, В. Кан-Калик, Я. Коломінський, Б. Ломов, Дж. Міллер, А. Мудрик, М. Нікандров, Н. Обозов, А. Петровська, В. Рижов, В. Семиченко, Г. Щедровицький та ін.

Проблема розвитку комунікативних якостей майбутніх педагогів, формування їх комунікативної компетентності висвітлена в працях Н. Бабич, Т. Дрідзе, Ю. Смелянова, Ю. Жукова, М. Заброцького, Н.Зарубіної, Л. Петровської, С.Максименка, В.Мельничайка, Л.Паламар, А.Панфілової, М.Пентилюк, С. Руденського, Г.Шелехової та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Разом з тим, теоретичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів як основи їх успішної професійної діяльності ще недостатньо розроблені вченими, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності як складової їх особистісно-професійного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сутнісна характеристика професійно-педагогічної діяльності сучасного вчителя початкової школи як способу його існування й особистісного розвитку визначається змінами, що відбуваються в сучасній освіті, зокрема введенням у дію нового Державного стандарту початкової освіти. Первісне гегелівське визначення суті будь-якого виду людської діяльності включає, як відомо, три складові – мету, засоби та результат. Процес діяльності є рухом від мети за допомогою засобів до визначеного результату. Разом з тим, кожен вид продуктивної діяльності людини має свою специфіку. Специфіка педагогічної діяльності (О. Абдулліна, С. Архангельський, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, С. Мельничук, В. Радул та ін.) полягає в тому, що вона спрямована на формування особистості дитини, яка росте і в майбутньому має задовольнити запити суспільства до себе як до фахівця та громадянина незалежної держави. Рівень професіоналізму та педагогічної майстерності вчителя визначається тим, який внесок своїми діями і вчинками він зробив в особистісну сферу учнів.

Педагогічна діяльність є динамічною системою, в основі якої лежить двостороння взаємодія вчителя і вихованця як суб'єктів педагогічного процесу, що відображає взаємозумовленість їх дій, взаємну активність і взаємовплив. Взаємодія педагога й учнів тлумачиться вченими як така, що охоплює не лише процес засвоєння школярами знань, умінь та навичок, але й їхню емоційну, вольову, інтелектуальну та інші сфери, що є основою особистісного розвитку дитини. Учитель у процесі цієї взаємодії виступає не лише носієм особистого та соціального досвіду, що має бути переданий учням та засвоєний ними як власне надбання, але й у ході професійної діяльності постійно оновлює і примножує його, збагачуючи себе та своїх вихованців. Внутрішня сторона успішної взаємодії педагога й учнів детермінується спілкуванням, що є основою педагогічної діяльності і передбачає встановлення стосунків взаємоповаги і взаєморозуміння між учителем та учнями як суб'єктами навчально-виховного процесу.

Педагог уже на проектувально-цільовому етапі професійної діяльності (за Н. В. Кузьміною) визначає стратегію і тактику розв'язання педагогічних завдань, у тому числі й особливостей спілкування з молодшими школярами, враховуючи рівень їх підготовки, стан розвитку шкільного колективу та індивідуальні особливості кожного школяра. Саме цілепокладання, що включає попереднє визначення стратегічного спрямування педагогічної діяльності, дає можливість конкретизувати завдання навчання і виховання молодших школярів, визначити раціональний зміст та засоби його реалізації відповідно до поставленої мети, способи ефективного управління педагогічним процесом в умовах шкільного середовища, що постійно змінюється й оновлюється.

На наступних етапах здійснення запланованого педагог залучає учнів до різних видів навчальної діяльності з метою набуття ними знань та умінь, необхідних для організації

власного життя та вибору майбутньої професії. У процесі цієї роботи педагог збагачує власний професійний досвід та розвиває свої особистісні якості.

Одним із основоположних понять сучасної професійної освіти є особистісний розвиток майбутніх фахівців, у тому числі й учителів початкових класів, та особистісно орієнтований підхід у їх навчанні.

У ракурсі гуманістичної парадигми, яка утверджується в сучасному освітньому просторі, особистість розглядається як найвища цінність. Тому назріла потреба кардинально змінити підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів, бо саме від неї залежить успіх у досягненні нових освітніх цілей, поставлених перед сучасною початковою школою. Насамперед мова йде про надання студентам можливостей для професійно-творчого та особистісного розвитку.

Одні вчені (Л.Григоренко, Н.Костіна, Г.Троцько та ін.) пов'язують поняття професійного розвитку майбутніх педагогів з поняттям готовності до педагогічної діяльності. Інші вказують, що "професійно-педагогічний розвиток – це система, яка характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності" [4, с. 104].

Одним із структурних компонентів професійно-педагогічного розвитку майбутніх учителів початкових класів є їх комунікативно-стратегічна компетентність, що визначається в науковій літературі як "здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації" [5, с. 39], "...здатність користуватися мовою залежно від ситуації. Особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання" [3, с. 70].

У ракурсі компетентнісного підходу комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього педагога загалом може бути схарактеризована як здатність вирішувати проблеми різної складності, що виникають у процесі комунікації, на основі здобутих під час навчання знань, умінь та досвіду. Для її успішної реалізації необхідно усвідомити сутність проблеми, яка виникла в процесі педагогічного спілкування, з'ясувати її причини, шляхи усунення, спрогнозувати бажаний результат, здійснити необхідні комунікативні дії, оцінити їх ефективність та відповідність поставленій меті.

Кожна доросла людина усвідомлено чи неусвідомлено володіє певним набором комунікативних стратегій і тактик, за допомогою яких вирішує свої особисті та професійні проблеми. Однак ученими доведено, що спонтанний розвиток комунікативної культури вчителя, у тому числі й такої її складової, як комунікативно-стратегічна компетентність, не дає належних результатів, а тому вирішення цієї проблеми у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів набуває особливої актуальності. Це зумовлено ще й тим, що компетентність у комунікативній сфері є необхідною умовою успішного особистісного розвитку вчителя, засобом його самоствердження і самореалізації, досягнення успіху.

Процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності на основі компетентнісного підходу включає такі етапи:

- визначення структури комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя;
- виявлення педагогічних умов ефективного її формування в процесі професійної підготовки;
- розробка моделі формування комунікативно-стратегічної компетентності;
- добір ефективних методів, прийомів, технологій, які сприяли б оволодінню майбутніми педагогами комунікативно-стратегічною компетентністю.

Крім стратегічно-компетентнісного, у лінгвістичній підготовці майбутніх учителів початкових класів реалізуються також комунікативно-діяльнісний, особистісно-прагматичний, системно-синергетичний, культурологічний, функційно-стилістичний підходи, що відповідає вимогам, висунутим у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [2]. Ці підходи сприяють не лише успішній соціалізації молодих учителів у педагогічному середовищі, але й їх

особистісному розвитку та самоствердженню, оскільки мистецтво спілкування, публічного виступу, висока культура мовлення відіграють винятково важливу роль у вчительській професії.

У процесі підготовки до комунікативно-стратегічної діяльності ставимо за мету сформувати національно-мовну особистість фахівця в галузі початкової освіти, здатного утверджувати державність української мови, який належно володіє її стилями, жанрами, виражальними засобами у всіх різновидах мовленнєвої діяльності. Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати комплекс завдань, а саме:

- сприяти усвідомленню студентами визначальної ролі мови як основного знаряддя педагогічної діяльності та способу самовираження вчителя;
- сформувати у майбутніх фахівців шанобливе ставлення до української літературної мови і позитивну мотивацію на досконале оволодіння нею;
- у процесі вивчення курсу сучасної української мови сформувати мовну компетенцію студентів шляхом засвоєння ними знань про систему мови, її діалекти, мовні норми (фонетичні, орфоепічні, лексичні, орфографічні, морфологічні, синтаксичні, пунктуаційні, стилістичні), формування вмінь використовувати здобуті знання під час сприймання, зіставлення, аналізу, коментування мовного матеріалу з точки зору його нормативності та відповідності сфері використання;
- сформувати мовленнєву компетенцію студентів шляхом розвитку вмінь створювати та озвучувати тексти різних стилів і жанрів, оволодіння монологічною та діалогічною формами мовлення, правилами мовленнєвого етикету, ведення дискусії і диспуту, вміннями переконливо аргументувати сказане тощо;
- сформувати комунікативну компетенцію майбутніх педагогів, що передбачає "комплексне застосування мовних і немовних засобів із метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування" [1, с. 23];
- сформувати стратегічну компетенцію, що виявляється в оволодінні різноманітними комунікативними стратегіями і тактиками та доречному їх використанні;
- розвивати інтелектуальні, творчі здібності майбутніх педагогів, їх уміння використовувати різні методи наукових досліджень мовних явищ, роботи з джерелами інформації;
- формувати готовність до постійного самовдосконалення у сфері професійної комунікації.

Для здійснення цих завдань необхідно використовувати адекватні форми і методи роботи з майбутніми вчителями, насамперед активні та інтерактивні. «Під інтерактивною технологією навчання, - зазначають В.В.Химинець та М.Ю.Кірик, - слід розуміти організацію навчального процесу, за якої той, хто вчиться, обов'язково приймає участь у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання. Кожен учасник інтерактивного навчання має конкретне завдання, за яке він публічно звітується, від його виконання залежить якість роботи всієї групи. Інтерактивні технології навчання, своїм сутнісним змістом і структурою, передбачають чітко спланований результат навчання» [6, с.124–125]. "Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії..." [6, с. 124]. Тому саме в процесі використання інтерактивної моделі майбутні педагоги вчать "бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення" [6, с. 124].

Відповідно до рекомендацій учених щодо організації навчального заняття із застосуванням інтерактивних технологій його структура включає 5 елементів:

- мотивація;
- оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів;
- надання необхідної інформації;
- інтерактивна частина заняття (центральна у структурі);
- підбиття підсумків, оцінювання результатів [6, с. 128].

Особливого значення надаємо рефлексії на всіх етапах заняття у різних формах – письмовій та усній, у вигляді бесіди, дискусії, роботи в парах чи групах тощо. Рефлексія дає можливість майбутнім педагогам проаналізувати свої мотиви, дії, вчинки, комунікативні вміння, лідерські якості, здатність до взаємодії, діалогу, відчуття професійну спроможність, стимулює пізнавальну активність, спрямованість на самопізнання та самовдосконалення.

Наш досвід роботи зі студентами свідчить, що саме інтерактивні технології найбільш успішно формують ставлення майбутніх учителів до обраної професії та усвідомлення необхідності оволодіти вміннями соціально зорієнтованого спілкування. Інтерактивне навчання максимально сприяє розширенню мовленнєвої практики студентів, їх словникового запасу, створенню сприятливого середовища для спілкування, формує таку соціально важливу рису, як толерантність у стосунках з іншими людьми, вміння зважати на їх думку, знаходити компромісні рішення.

Крім цього, використовуємо такі активні форми навчання, як евристична лекція; моделювання комунікативних ситуацій; добір і конструювання відповідних комунікативних стратегій і тактик; завдання пошуково-дослідницького характеру, що передбачають спостереження та фіксування різноманітних проблемних ситуацій у живому спілкуванні вчителів з учнями в початковій школі, їх аналіз, способи розв'язання; індивідуальні самостійні завдання, спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь майбутніх учителів; редагування спеціально дібраних текстів тощо.

На практичних заняттях використовуємо систему вправ, що передбачають творче застосування знань, одержаних у процесі лінгвістичної підготовки, для вирішення завдань комунікативного характеру.

Організована таким чином робота зі студентами спрямована на реалізацію функційно-стилістичного та комунікативно-діяльнісного підходів у їх підготовці до комунікативно-стратегічної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, однією з основних характеристик особистості сучасного вчителя початкової школи, що відповідає соціальному замовленню суспільства, є оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю та здатність до ефективної комунікативно-стратегічної діяльності. Ці якості формуються шляхом розв'язання цілого комплексу завдань у процесі навчання студентів у ВНЗ.

Подальші дослідження проблеми пов'язані з розробкою технології формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

1. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А.М. Богуш. – О.: Ярослав, 2004. – 176 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 250 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Теис, 1996. – 308 с.
4. Сич В.М. Розвиток мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти як умова їхньої самоактуалізації / В.М. Сич // Наукові праці МАУП. – К.: МАУП, 2001. – С. 104-106.
5. Топалова В. М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук / В. М. Топалова. – К., 1998. – 168 с.
6. Химинець В.В., Кірик М.Ю. Інновації в початковій школі / В.В. Химинець, М.Ю. Кірик. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2008. – 344 с.

Annotation. The article analyzes the scientific approaches to the problem of personal-professional development of future pedagogues. It clarifies the essence of communicative-strategic competence of elementary school teacher as a basis of his communicative-strategic activity.

Key words: future elementary school teacher, professional education of future pedagogues, personal-professional development of future teachers, communicative-strategic competence, communicative-strategic activity.

УДК 378.147/372.882

ББК 74.261.8я73

Галина Островська

КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ З БІОГРАФІЄЮ ПИСЬМЕННИКА

У статті визначені вимоги до мови та оповіді учителя про письменника, жанри повідомлення за біографією та особливості їх змістового наповнення, означені основні принципи формування професійної готовності майбутніх учителів з конкретної проблеми (вивчення з учнями біографії письменника).

Ключові слова: професійна підготовка учителя, принципи підготовки, комунікативна складова, біографія письменника, слово учителя, жанри біографічного повідомлення.

Вступ. Особистість майбутнього педагога передбачає свідомий вибір, прийняття і виконання соціальної ролі учителя. Бути готовим до професійної діяльності означає практично її засвоїти, оволодіти нею, творчо підходити до реалізації її завдань. Формування професійно значимих якостей, набуття знань, умінь та навичок майбутнього вчителя, необхідних для конкретного виду діяльності – важливі завдання сучасної вищої освіти. Б. Ананьєв наголошував, що людина як суб'єкт “характеризується сукупністю діяльностей та мірою їх продуктивності”. Це стосується професійної діяльності, спілкування, пізнання, навчання, за допомогою яких здійснюються інтеріоризація зовнішніх дій і екстеріоризація внутрішнього життя особистості [1, с. 81]. Тому пошук ефективних шляхів професійної педагогічної підготовки, забезпечення достатнього рівня готовності до діяльності майбутніх фахівців – важливі проблеми сучасної вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень. До проблеми професійної підготовки учителя зверталися Г. Бокарева, І. Зязюн, В. Сластенін, В. Кан-Калик та ін. Ролі комунікативних якостей у педагогічній діяльності та комунікативній підготовці майбутніх спеціалістів приділяли увагу у своїх дослідженнях М. Боришевський, В. Кан-Калик, С. Максименко, Л. Орбан-Лембрик, М. Савчин, О. Швед, Т. Яценко та ін. Різні аспекти вивчення біографії письменника розглянуто у працях Т. Браже, В. Дробота, Н. Волошиної, Л. Мірошніченко, Ю. Михайлової, Є. Пасічника, О. Родіонової та ін. Проте комунікативна складова підготовки студентів до вивчення з учнями біографії письменника на уроках світової літератури залишається недостатньо розкритою.

Постановка проблеми. У самостійній професійній діяльності майбутнім педагогам знадобляться здатність вирішувати проблеми, критично мислити, генерувати нові ідеї, вміння знаходити інформацію і працювати з нею, комунікабельність, навички співробітництва, які реалізуються через мовлення. У більшості вітчизняних ВНЗ на тему “Вивчення біографії письменника в школі” відводиться 2 академічні години або пропонується її студентам самостійно засвоїти. Зрозуміло, що такий підхід не забезпечує достатнього рівня теоретичної готовності, не формує необхідних практичних навичок. Водночас кожна зустріч з письменником у ЗНЗ розпочинається з ознайомлення з його біографією. **Мета публікації** – окреслити умови реалізації комунікативної складової готовності майбутніх учителів літератури до вивчення з учнями біографії письменника.

Виклад основного матеріалу. Професійна готовність майбутнього педагога передбачає мотивацію до свідомої професійної діяльності, теоретичну та практичну підготовку, педагогічну рефлексію (Схема 1). Готовність студентів до вивчення біографії з учнями вимагає знань загальних етапів розвитку особистості, впливів на її самоідентифікацію та становлення, навичок роботи з біографічними джерелами, вимог до відбору інформації, методів та прийомів вивчення біографії, умінь підготовки повідомлень про митця у різних жанрах, у т.ч. за допомогою ІКТ та ін. Сучасні педагогічні технології дозволяють це зробити в різний спосіб (мультимедійна презентація, демонстрація фільму, проектна діяльність, випереджувальні завдання для учнів, дослідницька робота тощо). Кожне з педагогічних завдань реалізується учителем через Слово. **Слово вчителя** – важливий методичний прийом [4, с. 342]. Уміння педагога ним володіти (в т.ч. цікаво презентувати особистість митця) – необхідна професійна навичка, яка тісно пов'язана з творчими та комунікативними здібностями.

За тлумачним словником біографія – історія життя та діяльності письменника, яку потрібно вміти підготувати і розповісти так, щоб зацікавити, здивувати, а головне – допомогти зрозуміти твір митця. Для цього педагог має вміти не тільки зібрати необхідний матеріал, підготувати розповідь, а й донести світ письменника учням.

Комунікативна компетентність майбутнього педагога – це мотиваційна сфера спілкування, комунікативні навички та здібності, стиль спілкування та здатність їх ефективно використовувати у різних сферах діяльності.

Схема 1
Складові професійної підготовки майбутнього учителя



Комплексність знань	Практичні навички:	Педагогічні здібності:
предмета, педагогіки, психології, методики викладання, етики	пошуку та відбору інформації, підготовки повідомлень різних за жанром та призначенням; вміння зацікавити своєю розповіддю, створити навчальну ситуацію, змодельовати урок, організувати учнів до результативної пізнавальної діяльності...	комунікативні, перцептивні, креативні, організаторські

Науковцем О. Шведом проведено дослідження мотивації навчальної діяльності студентів в системі їх ціннісних орієнтацій, згідно якого тільки 29,7% опитаних навчаються заради знань, а прагнуть оволодіти професією тільки 4,7% респондентів. За незначної комунікативної активності простежується незначна пізнавальна активність в системі ціннісних орієнтацій студента (54,5% студентів мають низький рівень потреби у спілкуванні і формальний характер спілкування у групі, що об'єктивно не сприяє розвитку комунікативної компетентності майбутніх словесників) [7, с. 7]. Саме тому навчальна діяльність студентів має носити діалогічний характер з метою відпрацювання стилю та тактики спілкування, вмілого використання відомих кліше, вдосконалення образності мови, формування вмінь донести інформацію, зробити її особистісно значимою. Тому необхідно зупинитися на функціях, ролі, вимогах до мови учителя-словесника (Табл.1), формах та жанрах оповіді про письменника.

Таблиця 1
Мовлення учителя-філолога

Функції	Роль	Вимоги	Учасники діалогу
Комунікативна	встановлення контакту з учнями, включення їх в комунікацію	-щире, -хвилююче живе слово;	учитель-учень
Евристична	створення діалогу, бесіди як умови засвоєння /перевірки/ узагальнення навчального матеріалу	-художнє; -інтонаційно і образно виразне; -особистісно забарвлене;	письменник-твір-учні-педагог
Пізнавальна	здобуття інформації	-захоплююче	культури-епохи-країни-учень (самопізнання)-

			письменник-твір-педагог
Організаційна	управління пізнавальною діяльністю учнів		учитель-учень
Етична	створення атмосфери поваги та довіри		учитель-учні-письменник

Специфіка вивчення біографії письменника відноситься до частково методичних принципів вивчення літератури. З одного боку вона одночасно потребує і реалізує загальнопедагогічні та загальнометодичні завдання. З другого – передбачає конкретні (спеціально для цього виду діяльності) методичні підходи та засоби.

Розповідь учителя має бути чітко продумана. Біографія письменника виконує такі функції: індивідуально-особистісну, контекстну (в межах творчості митця, національної літератури, світового літературного процесу), інтегруючу (цілісна картина діяльності). Водночас російський науковець Браже Т.Г. вважає, що не кожна оповідь з біографії обов'язково повинна реалізувати одразу їх усі, але вони "мають простежуватися сукупно створюючи єдину систему" [2, с. 31-41]. На наш погляд, ця позиція діє в межах викладання в середній ланці; у старших класах відповідно до вимог Державного стандарту на уроках світової літератури у презентації історії життєдіяльності зарубіжного письменника педагог має реалізувати їх усі. Інтегруюча функція, на наш погляд, має показати письменника як людину, яка ставить високу мету, визначає шляхи її досягнення, має переконання і діє відповідно до них (слова і вчинки єдині).

Біографічний матеріал про письменника можна подавати в різний спосіб (Табл. 2).

Таблиця 2

Жанри оповіді за біографією письменника

Жанр	стиля характеристика
біографічна довідка	довідка про письменника – це коротка інформація у хронологічній послідовності від народження до смерті про основні події життя письменника та його твори
оповідь про епізоди з життя автора	це коротка захоплююча розповідь про 1-2 епізоди життя письменника, які свідчать про його світогляд, переконання, життєву позицію
біографічний нарис про життя та творчість	це вибіркова інформація про окремі факти та риси характеру митця
слово про письменника	це невелика замальовка, яка розкриває неповторність особистості
біографічна оповідь	це захоплююча розповідь про основні події життя та творчість у хронологічній послідовності
літературний портрет (творчий портрет письменника)	цікава оповідь, презентація особистості, яка розкриває цінності життя митця, особливості творчості письменника, визначальні риси характеру (наприклад, загострене почуття соціальної несправедливості), мотиви творчості(наприклад, віра у сили мистецтва, людини, мови, любові та ін.)
структурована біографія	оповідь підпорядкована певній логіці, наприклад, за періодами життя, за світоглядними або мистецькими пошуками
опис життєвого та творчого шляху	детальне розкриття творчого та життєвого шляху письменника, складовими якого можуть бути усі вище названі

Безперечно, у формуванні готовності майбутнього педагога необхідно відпрацювати навички повідомлення біографічної інформації різних жанрів. Навичка створення біографічного повідомлення має формуватися за принципом наростання складності (збір інформації, відбір фактів, складання плану повідомлення, підготовка повідомлень (від біографічної довідки до детального опису життєвого та творчого шляху письменника),

відпрацювання навичок розповіді). Знайти інформацію про митця сьогодні не проблема, важливо для студентів з'ясувати, який матеріал має наповнити **зміст повідомлення**.

Мета підготовки повідомлення педагога – зацікавити учнів постаттю митця, виявити в ньому найкраще через його твори, відгуки про нього, документи, листи. Учитель літератури має “знати про письменника усе як про мати-батька і розповідати так закохано, як про найріднішу людину” [6, с.180]. Це вимагає відповідальності тих, хто описує це життя (безсистемність відбору фактів тягне за собою хибне сприйняття особистості: “світогляд людини... формується впродовж життя, а отже – змінюється, саме цим пояснюються суперечності у творчості”, відмінності у позиції письменника у творах, написаних у різні часи [4, с. 366]. Науковець Б. Степанишин дає чіткі настанови педагогам: “поменше дат, назв, другорядної інформації, а побільше цікавих епізодів з життя письменника... з підтекстним зверненням до почуттів учнів. Розповідь про митця має бути такою, щоб учень зміг побачити фігуру, вираз обличчя, одяг, характер, погляди... постать письменника, щоб він постав перед учнем мов живий і щоб таким залишився для нього на все життя. А коли письменник стане не тільки зрозумілою, а й близькою, рідною учневі людиною, він сприйматиме його і як митця, і як борця, і прийматиме його погляди, ідеї, його моральний і етичний кодекс, що якраз і є найпершим завданням літературного виховання” [6, с. 182]. Зачитування або переказ уривків біографічно-художньої прози має розкривати письменника в родині, побуті, творчій лабораторії, серед друзів, що створить на уроці **“ефект присутності”** митця [6, с. 188]. Як зазначає Л. Мірошніченко, “кожен письменник – неповторна особистість, яка потребує окремого підходу” [4, с. 350]. Щоб яскраво подати творчу особистість, необхідно “з сотень фактів вибрати сім-вісім найхарактерніших, найтипівших” [6, с. 81], зазначимо – **найхарактерніших саме цьому митцю фактів** – живий і цінний матеріал для відкриття нової особистості, створення нової цікавої зустрічі. Їх вибір залежатиме від наявного у педагога матеріалу та його **здібностей до красномовства**. Щоб розповідь вразила постаттю та силою духу письменника, важливий не тільки індивідуальний підхід до біографії, а й “олюднення” фактів, бережливе ставлення до світогляду інших, розуміння біографії як **шляху духовно-морального розвитку особистості** [5, с.10]. На думку російського науковця-методиста Родіонової О.А., загальнолюдське легше і глибше сприймається через національне і регіональне. На нашу думку, саме загальнолюдське – основа для сприймання національного і регіонального, адже від спільного легше йти до оригінального і самобутнього. Водночас, науковець підкреслює неприпустимість бігло оповідати біографію, перекладати її на самостійне вивчення учнями (учні часто акцентують свою увагу не на головному). Професор Л. Мірошніченко правомірно зазначає, що у шкільній практиці необхідно використовувати ті біографічні епізоди, що безпосередньо пов'язані з програмовим твором. Саме вони підготують учнів до його сприйняття [4, с. 342].

І найголовніше – думка про нерозривність естетичної сили твору і морального аспекту біографії письменника повинна бути головною при підготовці повідомлення учителем.

Щоб досягти результативності у засвоєнні знань та формуванні практичних навичок студентів, можна застосувати **принцип інформаційно-емоційного нагнітання** (від лекції до проблемних завдань, бесід, дискусій, дослідницьких завдань) [3, с. 17]. Щоб уникнути розриву у сприйнятті особистості письменника та його творчості необхідно:

1. зрозуміти особистість у її “біографічному просторі”, тобто світ автора, який включає історію літературного життя, культуру рідного краю і країни (географічний і культурний простір);
2. фрагменти біографії під час лекції супроводжувати коментарями, уривками з мемуарів, художніх творів письменника;
3. розвинути мовленнєві навички майбутніх студентів: культуру мови, образність мовлення, уміння переконувати та зацікавити.

Щоб розвинути і удосконалити останні можна **використати систему вправ** (використовуючи **принцип поступового нарощування складності**). Одна з найпростіших вправ “Оманливе читання”: 1. Прочитати газетний матеріал, наприклад про футбольний матч, так, ніби розповідаєш цікаву казку. Відчуття таємничості, чарівності, інтриги необхідно постійно утримувати під час читання. 2. “Перенести” це відчуття на новий текст – біографію відомого письменника. 3. Відкоригувати виразне читання: ліквідувати невиправдані емоційні

наголоси. 4. Переказати біографію відповідно до заданого настрою першого читання та вимог до мовлення вчителя.

Студенти мають враховувати вікові особливості психології та інтереси учнів, бути поінформованими про кількість часу на шкільне вивчення біографії, значимість творчості письменника та його місце в історико-літературному процесі; вміти створювати зразки повідомлень відповідно до теми заняття та віку учнів, вміло включати їх у канву уроку, моделювати заняття, виявляти зв'язок біографії письменника та його творів.

З метою реалізації **принципу дієвості знань** студентам можна запропонувати такі **завдання**, як написання творів різних жанрів, підготовка оповідей про життя та творчість письменників, рефератів, доповідей, рецензій; дослідження архівного, мемуарного і епістолярного матеріалу, участь в екскурсіях, складання географічних та хронологічних таблиць, виявлення особливостей включення повідомлення про біографію письменника та їх застосування у різних формах проведення занять (урок-дослідження, урок-репортаж, урок-спостереження, урок творчості, урок-пошук, урок-проект, урок-мистецький салон, урок-презентація, урок-подорож, урок співпраці, урок-змагання, урок-зустріч, урок-образ тощо). Це вимагає від майбутнього учителя не тільки навичок методики викладання літератури, організаторських здібностей, а й перед усім комунікативної компетентності.

Результати дослідження. Визначені вимоги до мови та повідомлення про письменника, жанри оповідей за біографією та особливості їх змістового наповнення, означені окремі принципи формування професійної готовності майбутніх учителів з конкретної проблеми при системному характері цього процесу реалізують комунікативну складову готовності майбутнього учителя літератури до вивчення біографії письменника.

Висновки. Навчальну діяльність студентів слід організовувати як діалогічну, адже розвиток комунікативних навичок не тільки впливає на успішність навчальної діяльності майбутніх спеціалістів, а й на ефективність їх подальшої професійної роботи в ЗНЗ. Комунікативна підготовка учителів літератури – важлива умова їхньої готовності до шкільного вивчення біографії письменника, тому передбачає системний, діалогічний та діяльнісний підходи, наявність необхідних знань та практичних навичок.

1. Ананьєв Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л., 1968. – 320 с.

2. Браже Т.Г. Изучение биографии и личности писателя / Т.Г. Браже // Пособие для учителя: К учебнику и хрестоматии “Русская литература XIX века” 10 кл. / Под ред. Г.Н.Ионина. – М.: Мнемозина, 2001. – 207 с.

3. Гладишев В.В. Використання автобіографічних матеріалів у процесі вивчення життя і творчості письменника в курсі зарубіжної літератури (XI клас): автореферат дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. “Методика викладання (зарубіжна література)” / В.В. Гладишев. – К., 1995. – 23 с.

4. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Л.Ф.Мірошніченко – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.

5. Михайлова Ю.А. Научно-методические подходы к изучению писательских биографий на уроках литературы в основной школе: автореферат дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (русская литература) / Ю.А. Михайлова. – Москва. – 2003. – 24 с.

6. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі: метод. посіб. для вчителя / Б. Степанишин. – К.: РВЦ “Проза”, 1995. – 246 с.

7. Швед О.М. Вплив комунікативних особливостей студентів на ефективність навчання у вищому навчальному закладі: автореферат дис. на здобуття наук. ступ. канд. псих. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.М. Швед. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.

The article deals with the problem of the languages pecifications and there quirements of orals peech of the teacher about the writer, styles of information and peculiarities of its contents. The author described thema in principles of forming of the professional readiness of the future teachers concerning the concrete question (the studying of the biography of the writer).

Key words: professional training, the principles of training, the communicative component, the biography of the writer, the word of the teacher, the styles of the biographical information.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ БРИТАНСЬКОЇ РАДИ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З МЕТОЮ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

У статті висвітлюється роль ІКТ у формуванні компетентної особистості вчителя й учня на сучасному етапі реформування та глобалізації освіти, розкриваються дидактичні можливості онлайн ресурсів Британської Ради – LearnEnglish, LearnEnglish Kids, LearnEnglish Teens і TeachingEnglish щодо формування навчально-стратегічної, іншомовної комунікативної компетенції учнів, інформативної культури вчителя та учня, реалізації контрольної оцінювальної функції електронних засобів навчання, професійного розвитку та самоосвіти вчителя, автономного навчання учня.

Ключові слова: Британська Рада, Інтернет ресурс, навчання англійської мови, іншомовна комунікативна компетенція, самоосвіта, автономне навчання, контроль, самоконтроль, рефлексія.

Постановка проблеми. Інформатизація суспільства ставить перед національною освітою завдання, з одного боку, підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі, а з іншого – забезпечення автономності навчання, зокрема у вивченні іноземних мов. Певним чином дані положення відображені в ряді державних документів: законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про мови”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), Державній програмі “Вчитель”, Державній цільовій програмі впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій “Сто відсотків” на період до 2015 року, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції педагогічної освіти, Концепції мовної освіти в Україні, а також в Європейському мовному портфелі та Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес загальноосвітньої та вищої школи, підготовка вчителя до використання ІКТ, контроль результатів навчальних досягнень розглядаються в працях вітчизняних (В. Андрущенко, В. Биков, О. Бігич, І. Булах, Н. Гальскова, Р. Гуревич, Р. Гурін, О. Зимовець, О. Зубов, О. Коваленко, В. Кремень, Г. Мартинюк, Л. Морська, С. Ніколаєва, Л. Петухова, О. Петрашук, Є. Полат, В. Редько, О. Савченко, Г. Селевко, П. Стефаненко, В. Слободчиков, О. Суховірський, І. Соколова та ін.) і зарубіжних (M. Allan, H. Brown, M. Canale, G. Dudeney, N. Hockley, A. Kayser, C. Meloni, H. Shetzer, M. Swain, M. Warschauer,) дослідників і практиків.

Хоча проблемам навчання з використанням ІКТ присвячено чимало праць, питання контролю і самоконтролю у навчанні англійської мови з використанням Інтернет ресурсів, зокрема Британської Ради, є ще не достатньо вивченими.

Формулювання цілей статті (постановка задачі). Проаналізувати Інтернет ресурси Британської Ради на предмет їх потенціалу формувати іншомовну комунікативну та навчально-стратегічну компетенції у користувачів, їх здатність автономно навчатися, а також здійснювати контроль (вчитель) і самоконтроль (учень) результатів навчальної діяльності, коректувати таку діяльність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутніх учителів вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, приймати ефективні рішення, застосовувати сучасні педагогічні техніки і технології та активної життєвої позиції в усіх сферах суспільного життя, а також навичок безперервної самоосвіти та рефлексії [6, с. 1]. Сучасний ринок праці потребує висококваліфікованих учителів гуманітарних спеціальностей, здатних до самостійного прийняття рішень в умовах інформаційного суспільства, гнучкого реагування на стрімкі зміни, які в ньому відбуваються. Одним із найважливіших напрямів реформування підготовки майбутніх учителів є застосування ІКТ [4,

с. 1]. Сучасний рівень розвитку комп'ютерної техніки і програмного забезпечення дає широкі можливості щодо модернізації та підвищення ефективності навчання. Використання кращих традиційних та інноваційних засобів і форм у навчальному процесі урізноманітнює його, підвищує якість засвоєння матеріалу, автоматизує процес навчання та контроль знань [9, с. 1].

У Державному стандарті загальної середньої освіти зазначено, що впровадження комп'ютерно-орієнтованих технологій відкриває широкі перспективи при вивченні дисциплін гуманітарного циклу: рідної й іноземної мов, літератури, історії, суспільствознавства, художньої культури.

Дана проблема широко обговорюється в наукових колах. Зокрема, Р. Гурін, Л. Макаренко, О. Суховірський, І. Соколова та інші говорять про необхідність формування інформаційної культури вчителя та навичок щодо організації системної роботи з комп'ютерною технікою в конкретній предметній галузі, розробки нових інформаційних технологій навчання, їх психолого-педагогічних і психофізіологічних засад; підготовку педагогічних кадрів у нових умовах, удосконалення управління освітою, ресурсне забезпечення інформатизації освіти тощо.

Так, І. Соколова виокремлює в змісті інформаційної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови – (1) знання структури та змісту інформаційної компетенції вчителя ІМ, а саме: психолого-фізіологічного механізму сприйняття аудіовізуальної інформації людиною; інформаційних (комп'ютерних і комунікаційних) та інтерактивних технологій навчання; дидактичних умов використання інформаційних технологій у процесі навчання ІМ; специфіки дистанційного навчання та технологій організації самостійної роботи; особливостей організації та підтримки інформаційного середовища в закладі освіти; (2) умінь діяти відповідно до типових правил користування ІТН, працювати в глобальній і локальній мережах Інтернет з комп'ютерними програмами; використовувати сучасні джерела та засоби обробки інформації; використовувати мультимедійні засоби в процесі навчання ІМ та для підвищення рівня професійної компетентності вчителя; сприймати, використовувати адекватні матеріали для самостійного удосконалення мовних і мовленнєвих умінь і навичок; визначити необхідні джерела інформації під час застосування довідкових джерел мовами, що вивчаються, оцінювати власний досвід використання ІТН; спостерігати за розвитком сучасних інформаційних технологій і брати в ньому участь як користувач; працювати в мережі Інтернет (формулювати пошуковий запит, знаходити необхідний документ, відсилати пошту, користуватися бібліотечними каталогами, періодикою, електронними посібниками та перекладачами, брати участь у міжнародних телекомунікаційних конкурсах і проектах, публікувати результати власних досліджень) [8, с. 223-224].

Таким чином, щоб належно виконувати роль фасилітатора навчання вчитель повинен бути компетентним у використанні ІКТ, зокрема (за О. Суховірським) мати рівень навичок кваліфікованого користувача комп'ютерної техніки; знати особливості використання ІКТ у школі; вміти використовувати необхідну техніку на уроці, здійснювати пошук інформації, отримувати нові знання та здійснювати самоосвіту, створювати власні дидактичні матеріали, діагностувати рівень навчальних досягнень учнів, здійснювати організаційну діяльність та планування засобами ІКТ, використовувати дану технологію в науковій діяльності [10, с. 10].

Л. Макаренко вважає, що комп'ютерна грамотність є складовою професійної підготовки майбутнього вчителя, однак спостерігається низький рівень підготовки студентів і вчителів до використання комп'ютера на уроці. Ми погоджуємося з нею в тому, що причинами цього є відсутність стійкої мотивації до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності, а також належних умов, матеріально-технічного забезпечення цієї діяльності, невідомість та недооцінка можливостей використання інформаційних технологій у професійній діяльності вчителя; недостатня увага вищих навчальних педагогічних закладів до забезпечення майбутніх учителів відповідною методичною базою; недосконалість чинних навчальних програм вищої школи, які не враховують специфіку роботи майбутніх учителів в умовах інформаційного суспільства [3, с. 8].

На думку І. Зязюна, сучасний педагог повинен бути “помічником в роботі учня”, “організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем [2,

с. 56]”. Цілком погоджуємося з автором і вважаємо дане положення основним і в навчанні з використанням комп’ютерних технологій, зокрема Інтернет ресурсів, переваги яких (за Г. Селевко) полягають у наступному: зацікавлюють учня, а тому легко залучають його до роботи, діалоговий характер навчання; оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи; необмежені можливості навчання, оскільки інтерактивні комп’ютерні програми активізують розумову, мовну, фізичну, перцептивну діяльність учня, що прискорює процес засвоєння матеріалу [7]. Крім того, учні удосконалюють свої комп’ютерні навички, набувають досвіду спілкування з однолітками (електронна пошта, чат, соціальні мережі), що сприяє також їхньому самоствердженню.

Використання Інтернет у навчанні англійської мови є ще більш доречним і необхідним, оскільки робить цей процес “живим” (ALIVE: Authenticity (автентичність – навчання мови є найбільш успішним, коли воно здійснюється в автентичних, змістовних контекстах. Інтернет є низько затратним методом змістовного вивчення мови; він уможливує: (1) цілодобовий доступ учня/користувача до величезної кількості автентичного матеріалу з будь-якої теми, (2) автентичність спілкування і наявних матеріалів), Literacy (грамотність – уміння читати, писати, спілкуватися, досліджувати і публікувати в Інтернеті є новими формами грамотності, необхідної в 21 столітті; поєднуючи англійську мову і цю технологію в класі, вчитель допомагає учням оволодіти навичками та вміннями для їх успішного навчання та майбутньої роботи), Interaction (інтерактивність – інтеракція є важливим засобом оволодіння мовою і формування “біглості” (fluency); Інтернет надає можливість учням спілкуватися з носіями мови і зі всіма, хто її вивчає), Vitality (життєздатність – Інтернет “пожвавлює” навчальний процес, мотивує учнів, оскільки вони спілкуються в середовищі, яке є гнучким, мультимодальним, постійно змінним і пов’язаним із їхніми життєвими потребами), Empowerment (розширення прав і можливостей – опанування Інтернет розширює особисті можливості вчителів і учнів, дозволяє їм автономно здобувати знання і удосконалювати необхідні навички та вміння упродовж життя, стати творцями мультимедійного майбутнього)) [15, с. 7].

Виходячи з того, що навчальний процес складається з навчаючої діяльності вчителя та навчальної (учіння) діяльності учня, вчителю необхідно враховувати його організаційні особливості – підходи (вихідні концептуальні положення), цілі (“з якою метою навчати?”), зміст (“чого навчати?”), принципи (“як організувати навчальний процес?”), методи (“як навчати?”), засоби (“за допомогою чого навчати?”), форми (“які заняття проводити?”) та умови (“що забезпечує ефективність організації навчання?”). Причому, педагогу слід відштовхуватися від концептуальних положень, зазначених в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти. Освітня галузь “Мови та літератури” (2011), Навчальній програмі з іноземних мов (2005), Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2003), Європейському мовному портфелі (2009) та керуватися безпосередньо календарним, тематичним та поурочним планами. Приймавши рішення проводити заняття з використанням ІКТ, вчителю спершу треба набутти необхідних знань про ці технології, методику їх використання, а головне – оволодіти необхідними навичками та вміннями інтегрувати ІКТ в урок.

Наявність великої кількості освітніх ресурсів в Інтернет, які, часто-густо, містять інформацію у не впорядкованому вигляді, ускладнює пошук необхідної інформації, займаючи багато часу, знижує ефективність її використання. Тому для її раціонального та ефективного використання вчителям необхідно здійснити класифікацію та забезпечити засвоєння різних видів інформації, що подана в Інтернеті. Для цього необхідно вивчати, аналізувати інформацію, знати її особливості та характеристики, вміти обробляти та впорядковувати її за певними критеріями, відбирати з навчальною метою. Лише на цій основі можна створити педагогічну систему управління інформацією та здійснювати її пошук, організацію навчального процесу [5, с. 151].

Набуттю досвіду ефективного застосування ІКТ у навчанні англійської мови сприятимуть, на нашу думку, Інтернет ресурси LearnEnglish, LearnEnglish Kids, LearnEnglish Teens і TeachingEnglish, розроблені Британською Радою як для навчання англійської мови учнів, так і для професійного розвитку вчителя. Розглянемо зазначені ресурси детальніше.

Ресурс LearnEnglish Kids [12] розрахований на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. На його сторінках міститься ряд розділів. Так, в “Іграх” (Games) знаходимо ігри для розваг

(Games for fun), які викликають у дітей зацікавлення, стимулюють увагу, розвивають пам’ять, уяву, психомоторні функції. В мовних іграх (Language games) учні вправляються у правописі та складанні слів, використанні лексики в контексті, розвивають мовну здогадку. У “Пограйся з друзями” (Play with friends) діти вчаться співпрацювати з однолітками; у них формується змагальність. У “Жарты” (Jokes) учні вперше знайомляться з соціокультурними особливостями англійської мови. У розділі “Слухай і дивись” (Listen and Watch) знаходимо “Пісні” (Songs), “Оповідання” (Short stories), “Уривки дитячих розмов” (Kids Talk; Kids News) і “Скоромовки” (Tongue twisters), які вчитель може використати для розвитку у підопічних навичок сприйняття на слух, читання, усного/писемного мовлення і вимови. У “Читай і пиши” (Read and Write) діти вчаться висловлюватися письмово у спілкуванні з віртуальним героєм (“Твоя черга” (Your turn)), розвивають навички аудіювання, знайомляться з новою лексикою. Скарбницею економії вчительського часу можна назвати вміст рубрики “Робочі аркуші” (Worksheets), де подані заготовки вправ, кросворди, тексти пісень та оповідань на слухання тощо. Усі завдання “Зроби” (Make) покликані розвивати творчу уяву та мислення дитини, розвивати її психомоторику, активізувати нову лексику. Переконані, що учням буде цікаво послухати поради однолітків щодо вивчення мови, які вміщені в “Досліди” (Explore).

Ресурс LearnEnglish [11] розрахований на широку аудиторію і містить завдання на формування іншомовної комунікативної компетенції учнів. Так, усі розділи “Слухай і дивись” (Listen and Watch) покликані розвивати навички і вміння аудіювання, лексики, граматики та читання, а окремі епізоди з Elementary Podcasts – письма. Акцент на соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції зроблено в розділі “Як відео” (How to Videos), на країнознавчу – в “Культура Великої Британії” (UK Culture), на усне та писемне мовлення – в “Поговоримо про” (Talk about). Слід зазначити, що тематика зазначених матеріалів різноманітна: повсякденні життєві ситуації (“Велике місто, малий світ” (Big City Small World)), молодіжна культура (“Розмова на вулиці” (Word on the Street)), свята, їжа (Overcooked), жарти та ігри (Fun and Games). Ознайомитись із творами представників сучасної британської літератури можна в рубриці “Оповідання та вірші” (Stories and Poems), а почитати цікаві статті – в “Журналі” (Magazine). Рубрика “Граматика і лексика” (Grammar and Vocabulary) містить довідник з граматики англійської мови, ілюстрований прикладами вживання того чи іншого явища, також вправи та ігри, які мають на меті розширити словниковий запас учнів, формувати їх лексичну компетенцію та вміння самостійно діагностувати її результати. Таку ж ціль переслідують завдання рубрики “Розваги й ігри” (Fun and Games). Важливим компонентом даного ресурсу є рубрика “Бізнес і робота” (Business and Work), яка розрахована на вдосконалення англійської мови для професійного спрямування (т.зв. ESP). Вона успішно, на нашу думку, може використовуватися на уроках англійської мови в профільній школі. Рубрика “Міжнародна тестова система з англійської мови” (IELTS) подає практичні поради кандидатам щодо підготовки до складання екзамену IELTS. У ній міститься велика кількість завдань з усіх видів мовленнєвої діяльності з поданими до них ключами відповідей, що, з одного боку, сприятиме удосконаленню іншомовних навичок і вмінь учнів, які так необхідні і для успіху під час ЗНО з англійської мови, а з іншого, ми переконані, – уможливить автономність навчання. Слід зазначити, що вже опубліковано методичні супроводи до ресурсів LearnEnglish Kids (Nayavko N. LearnEnglish Kids. Online Resources for young learners. Teacher’s Guide / N. Nayavko, T. Lialyuk, I. Yarosevych. – К.: British Council Ukraine, 2012. – 33 p.) і Word on the Street (Калініна Л.В. Навчальний посібник з англійської мови та культури “Word on the Street”: у 2-х ч. / Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич. – К.: О.Т. Ростунов, 2012. – Ч. 1. – 66 с., Ч. 2. – 58 с.), які будуть корисними як для вчителів, так і для батьків.

Ресурс LearnEnglish Teens [13] створений для підлітків, які прагнуть підвищити свій рівень англійської, та, водночас, ближче познайомитися з життям однолітків у Великій Британії, її культурою, традиціями та звичаями. Розглянемо контент цього ресурсу та як його можна використати у навчанні англійської мови учнів. Отже, в розділі “Практика мовних умінь і навичок” (English Skills Practice) користувачі мають змогу покращити навички читання для повного розуміння змісту текстів (рубрика “Життя в Об’єднаному Королівстві” (Life in the UK)), які охоплюють найрізноманітніші теми – святкування особливих днів, (наприклад, Дня св. Валентина, китайського Нового року), нові тренди в мистецтві (наприклад, графіті, вуличне

мистецтво) та культурі харчування (наприклад, британські сніданки), волонтерство та добродійність, цікавий туризм, історія тощо. На формування читацьких вмінь спрямована і рубрика “Оповідання та вірші” (*Short stories and Poems*), де учні знайомляться з творами сучасних британських поетів і письменників (наприклад, Джіліан Кларк, Леві Тафарі, Рона Батліна та ін). Виконуючи завдання рубрики “Відео про Велику Британію” (*Video UK*), учні вправлятимуться в аудіюванні. Формуванню навчально-стратегічної компетенції, зокрема в читанні, сприяє рубрика “Читай на своєму рівні” (*Read at your level*), де учні самостійно можуть добирати оповідання і статті відповідно до свого рівня. В цілому, завдання зазначених рубрик покликані покращити навички та вміння учнів у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності (комунікативної компетенції), а також соціокультурної компетенції. В розділі “Граматика і лексика” (*Grammar and Vocabulary*) учні мають змогу розширити свій лексичний запас та покращити знання граматики. Зокрема, в рубриці “Граматичні сніданки” (*Grammar snacks*) їм пропонується переглянути короткі відео ролики (наприклад, з повсякденного життя героїв Олівера, Алфі, Дейзі та ін.), в яких показано, як те чи інше граматичне явище вживається в реальній життєвій ситуації. Слід зазначити, що пояснення правил тут дається у формі розмови, а закріплення матеріалу відбувається через інтерактивні вправи з можливістю самоперевірки. Вивченню фразових дієслів присвячена рубрика “Швидкі фразові дієслова” (*Fast phrasals*). Тут учням пропонують переглянути комікси на близькі їм теми (сім’я, друзі, дозвілля, вечірки) у формі розмов, в ході яких герої використовують фразові дієслова (далі ФД), та виконати вправи, як-от: на розуміння змісту розмови (множинний вибір), на використання ФД у контексті (заповнення пропусків, встановлення відповідності), що є, на нашу думку, найкращим способом їх засвоєння. В рубриці “Лексичні вправи” (*Vocabulary exercises*) учні знайомляться з лексичними одиницями з усіх можливих тем навчальної програми, закріплюючи їх в ігровій формі – шляхом виконання завдань на встановлення відповідностей (наприклад, картинка-слово; слово-картинка), правопис слова; пошук слова в ребусі та ін. Вважаємо, що всі завдання в розглянутих рубриках є комунікативно спрямованими, сприяють формуванню в учнів не тільки лінгвістичної (граматичної, лексичної, орфографічної, фонетичної тощо), а й прагматичної (функціональної) та рефлексивної компетенцій. Усі рубрики розділу “Перерва у навчанні” (*Study break*) розраховані на використання ресурсу у вільний від уроків час, коли невимушена атмосфера дозволяє отримати від англійської мови задоволення, як, наприклад, рубрика “Ігри” (*Games*). Переглядаючи відео кліпи в “Зоні відео” (*Video zone*) та виконуючи завдання до них, учні покращуватимуть вміння сприймати на слух, лексичні та граматичні навички, дізнаватимуться про останні новини в різноманітних сферах життя. Розвивати уяву, здогадку та навички письма покликані завдання рубрик “Підписи світлин” (*Photo captions*) та “Що це?” (*What is it?*). Припускаємо, що розділ “Журнал” (*Magazine*) викличе неабиякий інтерес в користувачів, оскільки вміщений тут матеріал підготовлений дописувачами з Великої Британії та з-за її меж на теми, що цікавлять сучасну молодь, а саме: улюблені книги (рубрика “Книги” (*Books*)), фільми, флешмоби (“Розваги” (*Entertainment*)), світ моди (“Мода” (*Fashion*)), досвід життя за кордоном (“Життя у світі” (*Life around the world*)), пісні, музика, фестивалі в світі (“Музика” (*Music*)), наукові відкриття, зокрема в галузі інформаційних технологій (“Наука і технології” (*Science and technology*)), екстремальні види спорту, зірки спорту (“Спорт” (*Sport*)) та ін. Всі статті даного розділу сприятимуть формуванню навичок і вмінь читання, а завдання після них – усного та писемного мовлення. У розділі “Екзамен” (*Exams*) подано поради щодо того, як найкраще виконувати екзаменаційні завдання з англійської мови та самостійно контролювати правильність їх виконання. Так, в “Екзамені з аудіювання” (*Exam listening*) учням радять заспокоїтися, прочитати і зрозуміти завдання ще до початку слухання, пригадати, що вже відомо з даної теми (background knowledge), передбачити можливу лексику, граматичні структури, скорочення тощо. Під час слухання тексту слід зосередитися на інформації, про яку запитують у завданнях (імена, дати, географічні назви тощо), зрозуміти зміст невідомих слів з контексту. У рубриці “Екзамен з читання” (*Exam Reading*) учень також отримає необхідні знання про жанри текстів, стратегії читання (skimming, scanning, reading for detail/specific information), алгоритм виконання завдань і пошуку відповідей в тексті (text processing) та аспекти, яким слід приділити увагу, як-от: інструкція до завдання, заголовок тексту, ілюстрації до нього, складні запитання, час виконання

всіх завдань на читання, кількість текстів, кількість балів за завдання, формат відповідей та де їх записати тощо. Найбільшу складність для учнів становлять екзамен з усного мовлення, тому рубрика “Екзамен з усного мовлення” (*Exam Speaking*) знайомить їх з комунікативними стратегіями – вербальними (avoidance, opinions, agreeing and disagreeing, showing interest, suggestions, taking turns) і невербальними (non-verbal language), опанування якими необхідне для успіху. Корисними для учнів будуть також поради щодо покращення “біглості” (fluency) та правильності говоріння (accuracy). Рубрика “Екзамен з граматики та лексики” (*Exam grammar and vocabulary*) дає учням поради щодо успішного виконання граматичних і лексичних тестів, пропонує ряд вправ на удосконалення практичних навичок і вмінь.

Надійним помічником вчителя в організації навчання англійської мови, інструментом його професійного розвитку є Ресурс TeachingEnglish [14]. На сайті розміщено безкоштовні для завантаження і використання в початкових, середніх і старших класах навчальні ресурси (розділ *Teaching resources*): плани уроків і фрагментів уроків, роздатковий матеріал до кожного з них. У розділі *Teacher development* знаходимо публікації, інструкції, поради та ідеї щодо підвищення фахової майстерності вчителя, а також інформацію про найближчі семінари, вебінари та конференції. Британська Рада також проводить різноманітні онлайн тренінги учителів англійської мови. Інформацію про довготривалі модеровані (*Moderated courses*) та немодеровані (*Self access courses*) курси та короткотривалі семінари (*Workshops*) знаходимо в розділі *Teacher training*. На сторінках даного ресурсу учитель може прочитати статті про нові підходи та методи в навчанні англійської мови, лексики, говоріння, читання, аудіювання, письма, літератури та культури (розділ *Articles*). Не менш важливим у професійному становленні вчителя, на нашу думку, є приналежність до глобальної професійної спільноти, можливість спілкуватися з колегами про насущні проблеми, обговорювати, обмінюватися думками про різноманітні аспекти викладання та навчання англійської мови, що є цілком можливим на форумах і в блогах розділу *Community*.

Ефективність використання розглянутих нами ресурсів Британської Ради залежатиме як від цілеспрямованої діяльності вчителя – діагностичної (діагностика сформованості іншомовних комунікативних умінь і навичок та інформаційно-комунікаційної компетенції учнів), аналітичної (аналіз дидактичних можливостей ресурсів з метою інтенсифікації процесу формування іншомовних комунікативних умінь і навичок), проектно-конструкторської (визначення місця та ролі використання Інтернет ресурсів на уроці, підбір традиційних методів, форм і засобів навчання для використання з електронними ресурсами, планування діяльності учнів на уроці з використанням ІКТ), мотиваційної (організація навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на задоволення особистісних потреб учнів і формування їх багатомовної особистості), контрольної-коректуючої (контроль рівня сформованості іншомовних комунікативних умінь і навичок учнів, самооцінка власної організаторської та комунікативної діяльності, інформаційно-комунікаційної компетенції, оцінка ефективності використаних традиційних методів, форм і засобів навчання та Інтернет ресурсів, корекція організації навчально-пізнавального процесу, змісту та методики викладання навчального матеріалу у поєднанні з матеріалами ресурсів, корекція змісту та характеру діяльності учнів на уроці тощо), так і від умотивованої (емоційно-позитивної), усвідомленої (спрямованої на результат), осмисленої (сприйнятої), самоконтролюючої (оцінка отриманих навчальних результатів, виявлення прогалин в знаннях, браку певних іншомовних комунікативних навичок/умінь, інформативних умінь, вмінь самоорганізації, спілкування з однолітками, іншими користувачами Інтернет) та самокоректуючої (накреслення шляхів подолання виявлених труднощів) діяльності, спрямованої на творчий саморозвиток особистості [5, с. 107-113].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Переваги використання розглянутих нами електронних ресурсів у навчанні англійської мови очевидні: безкоштовний доступ до переважної їх кількості, спрямованість на різновікову аудиторію, урахування рівня володіння мовою, комунікативно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, рефлексивний підходи до навчання іноземної мови, формування іншомовної комунікативної та навчально-стратегічної компетенцій учнів, простота у користуванні (навігація, карта сайту), методична розробленість завдань, можливість роботи з матеріалами off-line, висока технологічність, вихід на інші ресурси

та соціальні мережі, автентичність матеріалів, можливість контролю, самоконтролю та самоосвіти тощо. **Перспективу подальшого дослідження** вбачаємо в розробці методики формування та контролю рівня сформованості ключових компетенцій як складових іншомовної комунікативної компетентності з використанням англомовних ресурсів Інтернет.

1. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Р. С. Гурін. – О., 2004. – 21 с.

2. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.

3. Макаренко Л. Л. Комп’ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. Л. Макаренко. – К., 2007. – 22 с.

4. Мартинюк Г. Ф. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування комп’ютерно-орієнтованих завдань у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Г. Ф. Мартинюк. – К., 2011. – 20 с.

5. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навч. посіб. / Л. І. Морська. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.

6. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. Є. Петухова. – К., 2009. – 41 с.

7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

8. Соколова І. В. Інформаційна компетентність вчителя іноземної мови: структура, зміст, критерії, умови формування / І. В. Соколова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К.: Вид-во П/П “ЕКМО”, 2004. – Вип. 2. – С. 209-225.

9. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / П. В. Стефаненко. – К. – 2002. – 37 с.

10. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. В. Суховірський. – К., 2005. – 20 с.

11. Learn English [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://learnenglish.britishcouncil.org>

12. Learn English Kids [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org>

13. Learn English Teens. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org>

14. Teaching English [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.teachingenglish.org.uk>

15. Warschauer M. Internet for English Teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, Virginia, USA. – U.S. Department of State, TESOL, Inc., 2002. – 178 p.

The article highlights the role of ICT in the formation of a competent individual teacher and pupil at the current stage of reform and globalization of education. It reveals didactic opportunities of the online resources of the British Council – LearnEnglish, LearnEnglish Kids, LearnEnglish Teens and TeachingEnglish to form strategic and foreign language communicative competences of learners, to build up teachers’ and pupils’ computer user confidence, to implement the functions of control and assessment of electronic learning tools, to boost teachers’ professional development and self-education and learners’ autonomous learning, etc.

Key words: British Council, Internet resource, English language teaching, communicative competence, self-study, autonomous learning, control, self-control, reflection practice.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ НАД СКЛАДНИМ РЕЧЕННЯМ

Стаття присвячена актуальній проблемі використання технологічного підходу під час самостійної роботи. Приділяється увага проектній діяльності студентів при вивченні складного речення в курсі “Сучасна українська мова з практикумом”.

У статті подано тематичне планування роботи над проектом “Складне речення” із застосуванням методу портфоліо, виділено основні етапи творчо-прикладної діяльності.

Ключові слова: технологічний підхід, проектні технології, метод проектів, метод портфоліо, комунікативні уміння, проектна діяльність.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем вищої школи, зокрема підготовки вчителів початкових класів, є проблема формування творчої особистості, яка, у свою чергу, змогла б розкрити творчий потенціал кожного учня. Кредитно-модульна система організації навчального процесу передбачає самостійну роботу, що планується викладачем вищого навчального закладу і розрахована на студента, який у процесі діяльності вчиться аналізувати, порівнювати, робити висновки, самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в потоці різного характеру професійної інформації.

Державним стандартом початкової освіти, розробленим вченими Київського НПУ імені М.П. Драгоманова, навчальними планами освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” та “Спеціаліст” на факультеті підготовки вчителів початкових класів передбачена самостійна робота, яка складає 50%.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання самостійної роботи студентів у педагогічних закладах ВШ турбували вчених з теоретичної і методичної точки зору (В. Бондар, О. Глузман, О. Кучерявий) як засіб якісної підготовки майбутніх фахівців (С. Архангельський, В. Буринський, Н. Воскресенська, Л. Журавська).

Н. Воскресенська пропонує при визначенні основних положень щодо самостійної роботи в педагогічному вузі виходити зі специфіки педагогічної діяльності і перераховує функції: оволодіння професійно-педагогічними знаннями, формування педагогічних умінь та навичок, розвиток самостійного професійно-педагогічного мислення, формування творчого підходу, залучення студентів до творчого використання у практичній професійній діяльності прогресивних наукових ідей [1, с. 43].

Оволодінню студентами зазначених функцій на заняттях із сучасної української мови з практикумом сприяє застосування інтерактивних методик, зокрема технологічного підходу під час вивчення складного речення.

Опановуючи просте та складне речення, студенти усвідомлюють, що вивчення елементів синтаксису в початкових класах – це основа знань, умінь і навичок з розвитку мовлення, яка допоможе дитині висловити свої думки. І саме від їхніх ґрунтовних знань, зокрема лінгвістичної та методичної підготовки з цієї теми, залежить, чи усвідомлять учні закономірності сполучуваності слів у реченні, чи навчатися правильно будувати різноманітні конструкції з однорідними членами, звертаннями.

Майбутній учитель початкової школи не тільки засвоює теоретичний матеріал, але й на практиці оволодіває синтаксичними ресурсами мовлення: будує різні типи словосполучень, аналізує та складає різні типи простого та складного речень відповідно до поданих схем. Під час роботи над проектом “Складне речення” студенти удосконалюють свої знання через пошук форм і вмінь передавати певні теоретичні знання, через добір мовного матеріалу, аналіз та самостійне бачення його (презентація, укладання портфоліо).

Мета статті – показати основну перевагу проектної діяльності студентів факультету підготовки вчителів початкових класів під час самостійної роботи над складним реченням у

курсі “Сучасна українська мова з практикумом”, подати тематичне планування роботи над проектом “Складне речення” та основні етапи творчо-прикладної проектної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Викладач ВНЗ, який займається проектною діяльністю, по-перше, повинен чітко продумати і уявити саму модель проекту, тобто його тип. Ми обрали творчо-прикладний проект, який передбачає створення тестів, видів вправ, портфоліо, презентацію до теми “Складне речення”. По-друге, за кількістю учасників проект є груповим, хоча може бути індивідуальним чи парним. По-третє, за тривалістю виконання – середньостроковим, тобто розрахованим від двох тижнів до місяця. Щодо характеру партнерських взаємодій, то пріоритетними є конкурсний, адже студентам-дослідникам під силу змагатися і отримати об’єктивну оцінку свого проекту. Четверте, за реалізацією міжпредметних зв’язків – монопредметний. П’яте, за характером контактів – внутрішній, бо проводиться в межах курсу.

Першим етапом є розподіл студентів на групи (5-6 студентів). На другому етапі кожна група отримує конкретне завдання і розробляє шляхи його виконання (збір матеріалу, класифікація, комп’ютерна обробка і т.д.).

Викладач повинен пам’ятати, що “системою вправ і задач необхідно викликати постійну потребу в новій інформації, яку він повинен здобувати самотужки” [6, с. 18]. Третій етап передбачає виконання завдання (підбір матеріалу, аналіз літератури, складання опорного конспекту, тестів, схем). Т. Таратенко радить на цьому етапі скористатися психологічними прийомами “Естафета”, “Взаємодопомога”, які сприятимуть організації проектної діяльності [6, с. 35]. Четвертий етап – це презентація, за вимогами якої студенти доповідають про результати своєї роботи над проектом.

“Оскільки метод-портфоліо використовується у вищій школі, можна проводити портфоліо-конференції. Залучення студентів до атестації й оцінювання допомагає їм оволодіти власним учінням, розвиває почуття власної відповідальності за цей процес” [5, с. 10].

Проектом, що відповідає типу діяльності студентів, є інтегрований творчо-прикладний проект. Мета його – творча діяльність майбутніх учителів початкових класів, спрямована на створення тестів, схем, критеріїв оцінювання, тобто конкретних напрацювань за темою “Складне речення”.

Тематичне планування роботи над творчим проектом “Складне речення”

<i>Тема: “Складне і просте речення”</i>	
Завдання	Результати роботи
1. Дібрати і проаналізувати літературу до теми “Складне речення”. Скласти список літератури.	Список літератури до теми “Складне речення”. Анотації.
2. З’ясувати ознаки складного речення. Скласти опорний конспект.	Опорний конспект
3. Проаналізувати програму та підручники (1-4 класи) щодо вивчення складного речення в початкових класах. Розробити алгоритм проектної діяльності.	Завдання та вправи до теми “Складне речення” для учнів початкової школи. Алгоритм проектної діяльності.
<i>Тема: “Безполучникові речення”</i>	
Завдання	Результати роботи
1. З’ясувати основні ознаки безполучникового речення. Скласти тести. Критерії оцінювання.	Тести. Критерії оцінювання.
2. Розділові знаки в безполучниковому реченні. Скласти опорний конспект.	Опорний конспект.
3. Дібрати з художньої літератури приклади безполучникових речень	Безполучникові речення (10 речень)
4. Підготуватися до захисту проекту “Безполучникове речення”.	Презентація. Портфоліо. “Безполучникове речення”

<i>Тема: “Складносурядні речення”</i>	
Завдання	Результати роботи
1. З’ясувати основні ознаки складносурядного речення	Тести. Критерії оцінювання.
2. Розділові знаки в складносурядному реченні. Скласти опорний конспект.	Опорний конспект.
3. Дібрати з художньої літератури приклади складносурядних речень	Складносурядні речення (10 речень)
4. Підготуватися до захисту проекту “Складносурядні речення”	Презентація. Портфоліо “Складносурядні речення”. Конкурс на кращу презентацію
<i>Тема: “Складнопідрядні речення”</i>	
Завдання	Результати роботи
1. З’ясувати основні ознаки складнопідрядного речення	Тести. Критерії оцінювання.
2. Розділові знаки в складнопідрядному реченні. Скласти опорний конспект.	Опорний конспект.
3. Дібрати з художньої літератури приклади складнопідрядних речень	Складнопідрядні речення (10 речень)
4. Підготуватися до захисту проекту “Складнопідрядні речення”	Презентація. Портфоліо “Складнопідрядні речення”. Конкурс на кращу презентацію
<i>Тема: “Складнопідрядні речення з декількома підрядними”</i>	
Завдання	Результати роботи
1. З’ясувати різницю між складнопідрядними реченнями з послідовною, однорідною та неоднорідною супідрядністю. Скласти опорний конспект.	Опорний конспект.
2. Дібрати з художньої літератури приклади речень з послідовною підрядністю.	5 речень з послідовною підрядністю
3. Дібрати з художньої літератури приклади речень з однорідною супідрядністю.	5 речень з однорідною супідрядністю.
4. Дібрати з художньої літератури приклади речень з неоднорідною (паралельною) супідрядністю.	5 речень неоднорідною супідрядністю.
5. Підготуватися до захисту проекту “Складнопідрядні речення з декількома підрядними”	Презентація. Портфоліо “Складнопідрядні речення з декількома підрядними”
<i>Тема: “Складні синтаксичні конструкції”</i>	
Завдання	Результати роботи
1. З’ясувати основні ознаки складних синтаксичних конструкцій. Скласти тести. Критерії оцінювання.	Тести. Критерії оцінювання.
2. Дібрати з художньої літератури приклади складних синтаксичних конструкцій з різними типами зв’язку.	Складні синтаксичні конструкції з різними типами зв’язку (10 речень)
3. Дібрати тексти для перевірки знань з теми “Складні синтаксичні конструкції”	Тексти диктанту (2 тексти)
4. Підготуватися до захисту проекту “Складні синтаксичні конструкції”	Захист проекту. Портфоліо “Складні синтаксичні конструкції”

Висновки з дослідження. Досліджуючи питання самостійної роботи студентів факультету підготовки вчителів початкових класів над складним реченням у курсі “Сучасна українська мова з практикумом”, приходимо до висновку, що проектна діяльність сприяє:

– формуванню навичок самостійного засвоєння теоретичного матеріалу, вмінню застосовувати його при складанні тестів, різних видів завдань, спрямованих на перевірку знань щодо складного речення;

- формуванню комунікативних умінь та навичок стосовно передачі знань щодо складного речення;
- формуванню власної робочої теорії, обґрунтованої самостійними дослідженнями і представленої у вигляді презентації;
- з'ясуванню етапів формування поняття складного речення в учнів початкових класів.

1. Воскресенська Н.В. Деякі аспекти самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу / Н.В. Воскресенська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Вип. 18. – Серія : Теорія і практика навчання та виховання. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 41-46.

2. Комар О.А. Інтерактивні технології – технології співпраці / О.А. Комар // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 5-7.

3. Освітні технології. Навчально-методичний посібник / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 348 с.

4. П'ятакова Г.П. Адаптація майбутнього вчителя до педагогічної діяльності на практичних заняттях з методики викладання літератури / Г.П. П'ятакова // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Вип. 15. – Ч. 2. – 2001. – С. 86-89.

5. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.-метод. посіб. для студентів та магістрантів вищої школи / Г.П. П'ятакова, Н.М. Заячківська. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.

6. Технология развития творческих способностей (на базе ТРИЗ): [Методическое пособие] / Составитель Таратенко Т.А. – СПб, 2005. – 183 с.

The article is devoted to the actual problem of using of technological approach during independent work on a complex sentence; the focus is on the benefit of the students' project activity in carrying out the independent research on the complex sentence in the course "Modern Ukrainian language with the practice."

The article gives a thematic planning of the project "A complex sentence" using the method of portfolio and the main stages of creative and applied activities. Topics and tasks that are planned according to the work program, contribute to the development of the creative activity of prospective primary school teachers in making tests, patterns, the assessment criteria, the formation of communicative skills, respectively, giving knowledge about complex sentence, forming of their own working theory based on independent research and submitted by the presentations. This material will help to determine the stages of the forming of a complex sentence concept in the primary school.

Key words: *interactive methodology, technology approach, project technologies, project method, a method of portfolio, innovative approaches.*

УДК 378.14

ББК 74.58

Анна Старєва

КЛАСТЕРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОГО НАВЧАННЯ

Автор статті робить спробу методологічного обґрунтування системи методичного навчання майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін на засадах кластерного підходу.

Ключові слова: *предметно-методична компетентність, система методичного навчання, майбутній учитель суспільствознавчих дисциплін, кластерний підхід.*

Актуальність проблеми. У сучасних умовах реформування національної освіти одну з найбільш значущих проблем для успішного соціально-економічного розвитку нашої країни представляє пошук нових інноваційних підходів до підготовки висококваліфікованих фахівців.

Необхідність формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя-суспільствознавця актуалізується низкою факторів, серед яких – державне та регіональне замовлення на фахівця, що відповідає національній кваліфікаційній рамці та державним

стандартам, виводить проблему в ранг загальносуспільних, що потребують зусиль різних суб'єктів господарювання в межах створення спеціальної моделі методичної системи формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів-суспільствознавців.

Ступінь дослідження проблеми. Тема методичних та предметно-методичних компетентностей учителів історії та суспільствознавства багатоаспектно висвітлюється в працях українських науковців (Т. Бакка, К. Баханов, Н. Гупан, І. Єрмакова, А. Нікора, О. Пометун, Т. Ремех, І. Смагін, А. Старєва, О. Удод та ін.). Дослідженню різних методичних систем навчання вчителів для освітньої галузі "Суспільствознавство" присвячені дослідження науковців (А. Булда, С. Гончаренко, Н. Гупан, Т. Ладиченко, Н. Лалак, А. Пишкало, О. Пометун, С. Нікітчина, Г. Фрейман, О. Турянська та ін.), які сходяться в основному на тому, що методична система навчання – це дидактична структура, що включає різні, але взаємопов'язані компоненти: цілі, зміст, форми, методи, засоби і результати навчання.

Метою статті є спроба методологічного обґрунтування системи методичного навчання майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін на засадах кластерного підходу, результатом якої є компетентний фахівець.

Основний зміст. Методична система навчання відображає цілісну модель педагогічної діяльності, виступає в якості методології й трактується дослідниками з різних методологічних позицій: системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, технологічного, компетентнісного підходів. Нами за ключовий методологічний інструмент конструювання моделі та її діяльності взятий кластерний підхід.

Під **методичною системою навчання суспільствознавчих дисциплін** на історичних факультетах/інститутах педагогічних спеціальностей ВНЗ ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних компонентів – змісту, форм, методів і засобів навчальної діяльності студентів, спрямованих на формування відповідних предметно-методичних компетентностей як результат взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

Усі компоненти методичної системи навчання представлені документально: у *навчальному плані*, що діалектично закріплює місце й розвиток навчальної діяльності студента з певних дисциплін; у *освітньо-професійній програмі*, що відбиває цільовий і змістовий компоненти навчання; у затвердженій *навчальній та робочій програмах курсу*, що розкривають цільовий, змістовий та технологічний компоненти (форми, засоби і методи навчання); *освітньо-кваліфікаційній характеристиці*, де сформульовані очікувані результати; *навчально-методичному супроводі* (лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття та методичні рекомендації до них, завдання для самоконтролю і контролю знань тощо). Тому аналізу й оновленню на засадах інноваційного розвитку підлягають усі декларовані одиниці забезпечення навчально-виховного процесу майбутніх учителів-суспільствознавців.

"Суспільствознавство" – освітня галузь Державного стандарту базової повної загальної середньої освіти, ядром якої є сукупність педагогічно відібраних наукових знань про людину і суспільство. Базовими для шкільної суспільствознавчої освіти є науки, що вивчають суспільство: економіка, соціологія, політологія, культурологія, юридичні науки, а також філософія. Поряд із науковими знаннями в суспільствознавчих курсах представлені соціальні норми, система гуманістичних і демократичних цінностей, способи пізнавальної і практичної діяльності, різні елементи моральної, економічної, політичної, правової культури, соціальної поведінки громадян.

Основні характеристики суспільствознавства як освітньої галузі відповідних наукових знань обумовлюють її дисциплінарні особливості та впливають на формування адекватних приватних методик (методики навчання правознавства, методики навчання суспільно-політичних дисциплін, методики навчання економіки тощо) і систему методичної підготовки майбутніх учителів-суспільствознавців.

Формування навчальної дисципліни як базової дисципліни навчання в середній школі в навчальних планах підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця істотно ускладнюється інноваційними освітніми процесами, змінами в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти та впливом загальнодержавних пріоритетів розвитку тих чи інших освітніх галузей.

Найбільш важливими тенденціями розвитку суспільствознавства в останні роки є:

– у галузі наукової методології – філософське переосмислення ролі особистості та особистісних якостей у розвитку суспільства й держави, розуміння загальнонаукового значення компетентісного та особистісно-орієнтованого підходів як фундаментальних методів наукового пізнання та необхідності інтеграції загальних зусиль усіх зацікавлених у підготовці компетентного педагога суб'єктів (педагогічного ВНЗ, роботодавців (ЗНЗ), закладів післядипломної педагогічної освіти, наукових центрів тощо);

– у теоретичній площині суспільствознавчих знань – зміщення цінності знань від пріоритетів “суспільство” до пріоритетів “людина”;

– у практичній – значущість практико орієнтованих знань про людину, її місце та роль у суспільно-політичному, правовому, економічному, соціо-культурному розвитку.

Дієвими для методичної системи навчання стають принципи практичної реалізації концепції випереджального навчання з орієнтацією на інноваційний розвиток. Сучасна система освіти базується на принципі підтримки (підготовка фахівців здійснюється головним чином на основі вимог сьогодення, без орієнтації на майбутні зміни й урахування регіонального компонента). Однак, співвідношення видів знань у системі підтримуючої освіти і розподіл навчального навантаження відбувається на основі вже традиційних знань (загальної методології науки, історії методичного досвіду, державно визнаних педагогічних та методичних кліше), а основний навчальний час студента витрачається без урахування нагальних потреб, що постануть перед фахівцем після отримання ним диплома.

Тож модель методичної системи навчання повинна відповідати таким *принципам*: системності, поступальності, випереджального розвитку, ступеневості, динамічності, регіональності, дисциплінарності.

Аналізуючи проблеми, що мають місце в предметно-методичній підготовці студентів історичних факультетів/інститутів до майбутньої педагогічної діяльності й повинні враховуватися в проектуванні моделі методичного навчання, спираємося на теоретичні дослідження (К. Баханов, Т. Бакка, І. Єрмакова, О. Жук, А. Нікора, А. Старєва та ін.) та аналіз існуючої практики й зводимо їх до таких:

– існування непослідовності у змісті ступеневої освіти, дисбалансі за рівнями підготовки (бакалавр-магістр) через відсутність сучасних державних стандартів за деякими спеціальностями призвели до суттєвої різниці в змісті викладання фахових та методичних дисциплін й результатах – предметно-методичних компетентностях майбутнього вчителя-суспільствознавця;

– формальність у поєднанні в програмах освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями академічної і професійної спрямованості призводить до проблеми формування змісту освіти (з одного боку, скорочується навчальний час, необхідний для глибокого розуміння предметів соціально-економічної та природничо-наукової спрямованості (для фундаменталізації освіти), з іншого – страждає практична підготовка майбутніх учителів, оскільки вони не отримують повноцінних навичок професійної роботи (тобто не отримують визначеного рівня кваліфікації);

– слабка диверсифікація психолого-педагогічних дисциплін, надмірна їх теоретизація звужують час на конкретно методичне навчання;

– відрив від предметного шкільного навчання і сучасних вимог до педагогічної діяльності не забезпечують достатній рівень володіння випускниками педагогічних ВНЗ сучасними проблемами освіти, їх здатність до навчання учнів на факультативах, курсах за вибором;

– недостатня опора на міжпредметні зв'язки при обґрунтуванні структури й обсягу змісту дисциплін за методиками викладання в рамках додаткової педагогічної спеціальності негативно відбивається на рівні компетентності майбутніх учителів-суспільствознавців застосовувати сучасні освітні технології, створювати здоров'язбережувальне середовище навчання;

– зниження якості педагогічної практики негативно позначається на формуванні виховної функції вчителя-предметника з учнями в сучасних умовах.

У концепцію предметно-методичного навчання майбутніх учителів суспільствознавства *стержневою домінантою* мають бути закладені *ідеї*:

– *цілісності*, що позиціонує методичне навчання майбутніх учителів суспільствознавства

як цілісну систему, педагогічний феномен зі специфічними методологічними основами розвитку (місцем, принципами, зв'язками, функціями, закономірностями) в університетській освіті;

– *наступності (ступеневості)*, що полягає в реалізації двоступеневої системи вищої освіти, перехід до якої обумовлений актуальними завданнями розвитку української економіки і соціальної сфери, входженням України в європейський і світовий освітній простір, умови якої передбачають здійснення професійного (у тому числі – методичного) навчання на основі ефективнішого обліку потреб ринку праці в педагогічних кадрах різного рівня освіти і кваліфікації, вимог конкретних працедавців та можливість самостійного вибору й зміни профілю і рівня освіти;

– *розвитку (інноваційності)*, що визначає детермінованість змін у методичному навчанні студентів-істориків педагогічних спеціальностей вимогами інноваційних процесів у шкільній суспільствознавчій освіті.

Ключовою ідеєю нашого дослідження є врахування принципу кластеризації до формування методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавства.

Аналіз теорії та практики доводить, що *зміст моделі ступеневого методичного навчання вчителя суспільствознавчих дисциплін* багато в чому залежить від таких **факторів**, як: політика держави щодо актуальності суспільствознавчої освіти та напрямів її розвитку; рівень розвитку нормативної бази педагогічної галузі (державних стандартів середньої і вищої школи, навчальних програм, підручників); якість наукового і методичного забезпечення процесу викладання дисциплін/курсів, що формують предметно-методичну компетентність учителя-суспільствознавця; специфіка напряму функціонування освітньої галузі “Суспільствознавство”; ліцензійні вимоги щодо організації фахової підготовки вчителя суспільствознавчих дисциплін на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях; загальний зміст та індивідуальний план навчання вчителя-суспільствознавця [4].

Педагогічні умови функціонування пропонованої нами моделі забезпечуються за допомогою *кластерного походу*, на підставі якого в рамках навчально-виховного процесу ВНЗ за допомогою різних суб'єктів, зацікавлених у вихідних результатах цього процесу, створюється універсальне **предметно-методичне середовище**. Опис такого середовища, пов'язаний із виявленням та поданням сукупності факторів, які безпосередньо впливають на повноцінне використання потенціалу кластерного підходу та, *по-перше*, розкривають перспективи й можливості його подальшого використання в освітній сфері, *по-друге*, визначають місце розглянутої моделі в освітньому процесі, *по-третє*, ступінь її включення в реально сформовану систему педагогічних взаємозв'язків і взаємодії.

Аналіз літератури показав, що проблема соціального партнерства в освіті розглядається в дослідженнях П. Анісімова, Г. Ібрагімова, Е. Корчагіна, А. Костіна, Г. Мухаметзянова, І. Смирнова, О. Ткаченко, Ю. Шуберта та ін. Різні аспекти, пов'язані з кластерним підходом, досліджені в працях учених М. Портера, А. Томпсона, Д. Лапігіна, В. Третьяка, Д. Ялова та інших.

Під **кластерним підходом** до моделювання предметно-методичної системи навчання майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін ми маємо на увазі взаємо- і саморозвиток усіх суб'єктів, зацікавлених у результаті освітнього процесу – компетентного педагога, студентів у динаміці їх професійного розвитку, *науково-педагогічний та управлінський склад ВНЗ*, задіяний у навчально-виховному процесі, *роботодавців* (адміністрацію навчальних закладів на рівні регіону – майбутнього місця працевлаштування вчителя), *педагогічних працівників шкіл*, де відбувається практична складова процесу методичного навчання студента, *закладів системи післядипломної педагогічної освіти*, що забезпечують неперервність і ступеневість предметно-методичного розвитку кожного вчителя-суспільствознавця, *наукових інституцій* у рамках договірних відносин.

Кластерний підхід здійснюється на основі територіального сусідства в рамках певного регіону і стійкого партнерства, що посилює конкретні переваги як окремих учасників, так і результату [5] – формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін із урахуванням державних та регіональних потреб. Реалізація кластерного підходу дає змогу отримати новий якісний результат за рахунок інтеграції зусиль усіх партнерів.

За кластерного підходу всі суб'єкти взаємодії регулюють багаторівневу систему навчання фахівців необхідної кваліфікації. Роботодавець визначає вимоги до системи освіти, освітні заклади – підходи до навчання, а професійна освіта розглядається як процес, у основі якого інтеграція із безпосереднім її замовником. При цьому і час, що витрачається на підготовку затребуваного фахівця, і період його професійної адаптації скорочуються.

Виділимо *фактори*, що характеризують *вплив кластерного підходу на визначення педагогічних умов навчання вчителя-суспільствознавця*:

- орієнтація на інноваційний шлях розвитку освіти України, її відкритість;
- визначення державних та регіональних пріоритетів інноваційного розвитку освітньої галузі “Суспільствознавство” та відповідної предметно-методичної підготовки вчителя;
- регіоналізація змісту навчання майбутніх фахівців, їх практикоорієнтованість;
- забезпечення взаємодії науки, освіти, практики;
- системне і комплексне вирішення питань усіма учасниками процесу;
- реалізація механізму формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін у процесі їх навчання;
- урахування регіонального компонента суспільствознавчої освіти;
- урахування діалектики принципів ступеневої освіти.

Ураховуючи вищезазначені фактори, логічно припустити, що вибір педагогічних умов повинен здійснюватися за рахунок педагогічних засобів, що уможливають підвищення ефективності формування предметно-методичної компетентності майбутніх фахівців.

Зупинимося на особливостях формування регіонального контексту суспільствознавчої освіти. Він характеризується низкою специфічних якостей, серед яких, у першу чергу, необхідно виділити: *дисипативність* (заохочення самоорганізації та соціального партнерства), *інтегрованість* (взаємодія підсистемних елементів освіти, що приводить до появи нових суспільствознавчих знань, нових освітніх курсів, як-то – “Історія та економіка рідного краю” тощо); *відкритість* (можливість вільної взаємодії з іншими освітніми партнерами при деякій регіональній замкнутості, певній сталості системи); *самоврядування* (форма реалізації територіальних інтересів регіону на рівні регіонального компонента навчальних планів, програм курсів); *комунікативність* (визначає ефективність управління методичною системою й дозволяє зміцнювати результат), *нарощування методичного потенціалу* (відображає рівень наявних методичних ресурсів та джерела їх поповнення).

Звертаємо увагу на модель управління системою методичного навчання як певним професійно-методичним середовищем, що є достатньо новим завданням. Вона пов'язана із забезпеченням:

по-перше, комплексності вирішення проблем формування предметно-методичної компетентності вчителя суспільствознавчих дисциплін на основі визначених державних стандартів на певному територіальному (регіональному) контексті;

по-друге, із урахуванням суто соціальних характеристик цього освітнього середовища;

по-третє, із виявленням синергетичних складових у процесі конструкції моделі.

За допомогою її реалізації можливе ефективне використання регіональних переваг, тому що використовується ресурс так званого “вокалізму” [1] – особливостей місцевої історії, соціуму, культури, традицій, цінностей, які утворюють регіональний компонент предметних знань. Це дозволяє навчальним ресурсам певного ВНЗ пристосовуватися до освітніх потреб регіону. Кластерний підхід, зберігаючи самостійність та унікальність кожного суб'єкта освітнього середовища, де формується новий професійно-педагогічний ресурс регіону, дозволяє якнайповніше зосередитися на виконанні першочергових завдань підготовки висококваліфікованого фахівця – учителя-суспільствознавця.

Нами визначено, що позитивна динаміка рівня сформованості предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя-суспільствознавця досягається за рахунок оновлення: цілі у формі комплексу предметно-методичних компетенцій, диференційованих за рівнями освіти й кредитно-модульною технологією навчання; навчально-методичних завдань, адекватних спроектованим цілям і прийомам навчально-методичної діяльності щодо їх вирішення; активних методів і засобів включення навчально-методичних завдань у навчальний процес;

методів і засобів контролю, корекції та оцінки сформованості предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін.

Перегляд статусу кваліфікацій в українській освіті означає зміну орієнтирів: від підготовки студента до майбутнього примусового “розподілу” до нової філософії освіти, заснованої на підготовці випускника вищого навчального закладу для конкретного ринку праці. Вища школа готує випускника не до конкретного робочого місця, а до вільного пошуку роботи на ринку праці.

НАПН України сьогодні перспективними моделями підготовки педагогічного персоналу вважає дві [3]: *інтегрованого магістра* (нині спеціаліст) із ранньою педагогічною спеціалізацією (у педагогічних університетах та інститутах) – традиційний для нашої системи освіти; *двоциклову підготовку бакалавра – магістра* з пізнішою педагогічною спеціалізацією (у класичних університетах) – європейський варіант освіти.

Одним із важливих ресурсів, на основі якого можливо суттєво вплинути на процес ефективного формування предметно-методичних компетентностей майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін у контексті переходу на двоступеневу систему “бакалавр-магістр” та інноваційних процесів, що відбуваються в шкільній суспільствознавчій освіті, є якісно нова за змістом та формою модель системи їх методичного навчання. Однак, необхідно враховувати, що орієнтація на формування означених компетенцій студентів історичних факультетів/інститутів, їх розвиток у процесі навчання, використання їх вікових та індивідуальних особливостей не досягається за рахунок простого збільшення годин на фахові та педагогічні дисципліни чи введення спецкурсів, спецсеминарів.

Зміна парадигми вищої педагогічної освіти, моделювання її на основі врахування двоступеневої системи підготовки означає необхідність концептуального перегляду в дидактиці та навчально-предметному забезпеченні процесу методичного навчання студентів (навчальних планів, програмах дисциплін методичного спрямування) змісту, що дозволить формувати в майбутніх учителів необхідні компетентності.

Висновки. Таким чином, перехід вищої педагогічної школи до ступеневої системи освіти передбачає оновлення змісту базової методичної освіти бакалаврів-суспільствознавців на засадах кластерного поєднання загальнодержавних ідей та регіональних пріоритетів; розробки змісту, форм і методів навчання магістрів-суспільствознавців як фахівців найвищого кваліфікаційного рівня, які в майбутньому поновлять склад науковців із відповідних галузей науки, викладачів вищих навчальних закладів, спеціалізованих середніх навчальних закладів із поглибленим вивченням суспільно-політичних предметів, гімназій, ліцеїв, коледжів та управлінський склад освітян.

1. Горюнова Л. Применение кластерного подхода в сфере образования как закономерный этап его развития / Л. Горюнова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2011. – № 7. – С. 92-100.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).

3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) / Нац. акад. пед. наук України; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Пед. думка, 2011. – 304 с. – Бібліогр.: С. 149-167. – (До 20-річчя незалежності України).

4. Старєва А. М. Організаційно-педагогічні умови системи методичного навчання майбутнього вчителя суспільствознавства в контексті інновацій / А. М. Старєва // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – 396 с. – С. 316-321. – Серія: Педагогічні науки; вип. 1.39.

5. Старєва А. М. Кластерний підхід в регіональній освітній політиці як сучасна основа інноваційної педагогічної діяльності / А. М. Старєва // Методист. – № 4 (16). – 2013. – С. 10-13.

The author makes an attempt methodological study of methods of training for teachers on the basis of social sciences cluster approach.

Key words: *object-methodical competence, methodical system of training, future teachers of social sciences, cluster approach.*

СИТУАТИВНО-РОЛЬОВІ ІГРИ В КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті визначено поняття “ситуативно-рольова гра”, охарактеризовано її базові компоненти, описано основні розряди та наведено приклад ситуативно-рольової гри для підвищення ефективності навчання під час вивчення дисциплін “Іноземна мова”, “Ділова іноземна мова” в контексті фахової підготовки сучасних студентів ВНЗ економічного спрямування.

Ключові слова: ситуативно-рольова гра, ігрова ситуація, ігрові ролі, імітаційна ситуація.

Постановка проблеми. У “Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті” відзначається, що стратегічним завданням сучасної системи освіти є виховання творчої соціально-активної особистості. З огляду на це, розвиток творчого потенціалу та інтелектуальних здібностей вимагає перегляду цілей освіти: вона має бути більш динамічною, пов’язаною з власною поведінкою суб’єктів навчання [5].

Актуальність проблеми використання рольових ігор на заняттях іноземної мови зі студентами економічного профілю викликана цілим рядом чинників. По-перше, інтенсифікація навчально-виховного процесу в умовах сучасної вищої школи ставить завдання підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови загалом, а також пошуку засобів підтримки у студентів зацікавленості до матеріалу й активізації їх діяльності впродовж усього заняття зокрема. Одним із ефективних методів вирішення цього завдання є, на нашу думку, використання ситуативно-рольових ігор під час вивчення дисциплін “Іноземна мова”, “Ділова іноземна мова”.

По-друге, однією із важливих проблем вивчення іноземної мови є навчання усного мовлення, що створює умови для розвитку комунікативних навичок студентів. Це, у свою чергу, підвищує мотивацію сучасних студентів до вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх джерел та публікацій засвідчив, що розглядувана проблема є багатоаспектною і зовсім не новою. Її розробкою займалися і продовжують займатися багато науковців, зокрема Н.М. Богомоллова, М.М. Бочкарьова, Б.В. Куприянов, О. В. Міновська, О. І. Негневицька, В.М. Філатов та інші.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей використання ситуативно-рольових ігор в умовах сучасної вищої школи на заняттях іноземної мови в контексті фахової підготовки студентів ВНЗ економічного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Термін “ситуативно-рольова гра” був введений у науковий обіг у середині 1970-их років Н.М. Богомолловою. Сутність методу ситуативно-рольової гри полягає в імпровізованій презентації заданої проблемної ситуації її учасниками, у процесі якої вони виконують ролі персонажів ситуації.

За сучасних умов цей термін набув дещо нової інтерпретації. На думку Б.В. Куприянова, О.В. Міновської ситуативно-рольова гра – це спеціально організоване змагання, мета якого полягає у вирішенні комунікативних задач та імітації предметно-практичних дій учасників, які виконують визначені ролі [3].

Ситуативно-рольова гра як простір інтенсивної комунікації забезпечує можливість набуття досвіду міжособистісної взаємодії, а також і досвіду регулювання власних очікувань [4]. За допомогою гри можливо моделювати життєві та навчальні проблемні ситуації і зосереджувати ігрові дії навколо реальних проблем та стосунків [2, с. 7].

Автори наголошують, що базовими компонентами ситуативно-рольової гри є такі: контекст гри, ігрові ролі, ігрова ситуація, правила гри. Охарактеризуємо детальніше кожен із структурних елементів рольової гри. Контекст є своєрідною системою значень та змісту, котрі надаються об’єктам і явищам, з якими взаємодіє суб’єкт. Контекст є результатом розвитку людської культури. Правила гри, які обумовлюються перед її початком, забезпечують засвоєння комунікативних норм.

Структурними компонентами ігрової ролі в ситуативно-рольовій грі є: формулювання ігрової задачі, рольовий припис (образ, регламентованого відношення до інших ролей і предметів імітаційної взаємодії, основну та додаткову інформацію, правила здійснення маніпуляції з ігровими засобами, котрі притаманні виконавцю означеної ролі).

Четвертим компонентом гри є імітаційна ситуація, під якою розуміють обмежену в часі та місці сукупність відносин суб’єкта з елементами його оточення. Означена ситуація характеризується дискретністю – поділом простору й часу на ігрове та неігрове. Суворо просторово-часова конфігурація означеного виду імітаційної діяльності потребує від гравців вирішення ігрової задачі “саме тут і на даний час”, а з іншої сторони, дозволяє учаснику планувати, аналізувати, рефлексувати власні дії в ситуації “поза грою”. Проте, незважаючи на важливість імітаційності як характеристики досліджуваного явища, треба наголосити на реальності переживань і роздумів учасників гри.

У педагогічній практиці ситуативно-рольові ігри поділяють на: малі рольові ігри, великі рольові ігри, ігри-епопеї. Розглянемо особливості вказаних ситуативно-рольових ігор. У малій ситуативно-рольовій грі традиційно беруть участь від 12 до 30 осіб. Особливістю цього виду діяльності є те, що кожен учасник гри бере участь у малій рольовій грі індивідуально. З огляду на це, учасник установлює різноманітні відносини з іншими гравцями – від співробітництва до конфронтації. Модель ігрової взаємодії передбачає декілька логічних варіантів розвитку і завершення подій гри.

У великій ситуативно-рольовій грі кількість учасників є необмеженою, а участь може бути як груповою, так й індивідуальною. Структура рольового припису залишається такою ж: основні ознаки ігрового образу, ігрові задачі та засоби. У цій рольовій грі рольова взаємодія відбувається не лише в сфері комунікації, але й у предметно-практичній діяльності (ігрова економіка, культура тощо). Отже, у цьому випадку збільшується кількість засобів гри, а також варіативність способів ігрової взаємодії. Модель великої ситуативно-рольової гри будується за аналогією моделі малої рольової гри.

Найдовшою в часі є гра-епопея (форма організації життєдіяльності тимчасових об’єднань). Зазвичай ігри-епопеї базуються на поєднанні двох видів ігрової діяльності (наприклад: інтелектуально-пізнавальні й рольові ігри, віртуальна економічна гра типу комп’ютерної стратегії та ситуативно-рольова гра) [3].

У дисертаційному дослідженні Філатова В.М. “Обучение инициативной речи с использованием ситуативно-ролевых игр на первом курсе языкового педагогического ВУЗа” науковцем відзначено, що використання ситуативно-рольових ігор під час навчання ініціативного мовлення сприяє інтенсивному формуванню соціально-психологічної компетентності студентів, що виявляється в умовах міжособистісного групового спілкування. Автором доведено, що ефективність використання ситуативно-рольових ігор під час навчання ініціативного мовлення значно підвищується за умови оптимального поєднання кожної ситуативно-рольової гри з іншими формами навчально-виховної роботи як на рідній, так й іноземній мові [7].

Включення суб’єкта до ситуативно-рольової гри (як до складової педагогічного процесу) – це сукупність проміжних станів і процесів: емоційне прагнення до участі в грі, позитивні емоції у процесі гри та після неї, розуміння порядку ігрових дій (до початку гри), послідовна участь у грі аналіз гри, розуміння індивідуальних особливостей взаємодії (до початку гри), перевірка власних уявлень стосовно них (в ігровій діяльності), індивідуальне самовизначення та його реалізація [3, с. 31].

Ситуативно-рольова гра має ряд переваг і недоліків. Перевагами ситуативно-рольової гри є: максимальне наближення ситуації до реалій життя, одержання нових знань, розвиток комунікативних навичок, підвищення ефективності навчання. Одним із недоліків ситуативно-рольової гри є: втручання викладача у процес підготовки й проведення рольової гри (керівництво наставника з метою кращого розуміння і сприйняття даної ситуації). Зважаючи на певні недоліки ситуативно-рольової гри, вважаємо за доцільне її впровадження у навчальний процес сучасної вищої школи.

Вважаємо, що найоптимальнішими видами ситуативно-рольової гри під час вивчення дисциплін “Іноземна мова”, “Ділова іноземна мова” в контексті фахової підготовки сучасних студентів ВНЗ економічного спрямування є малі та великі ситуативно-рольові ігри, використання яких у навчальному процесі сприятиме підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови та активізації творчого потенціалу студента, його бажання навчатися, розвиватиме комунікативні навички.

На нашу думку, використання ситуативно-рольових ігор під час вивчення дисциплін “Іноземна мова”, “Ділова іноземна мова” можна рекомендувати у процесі засвоєння таких тем: “Корпоративна культура”, “Підтримка споживача”, “Продукція та пакування”, “Кар’єра”, “Розвиток особистості”, “Укладання угод”, “Компанія і спільнота”, “Злиття та поглинання компаній”, “Міжнародна торгівля”, “Імідж корпорації”, “Конфлікти і способи їх подолання”, “Стратегічний маркетинг”, “Інвестиції та інвестування”, “Вільна торгівля”, “Інформаційні технології”, “Продажі”, “Розвиток бізнесу”, “Фінансовий контроль”, “сторії успіху топ-менеджерів”, “Підприємницька діяльність”, “Ризик-менеджмент”, “Ринки збуту”, “Досягнення сучасної науки і техніки”, “Проживання за кордоном”, “Глобалізація”.

Наведемо приклад ситуативно-рольової гри з теми “Розвиток бізнесу” (дисципліна “Ділова іноземна мова”).

The Scenario:

Barbara owns a small home goods boutique that has been open for several years. Soon, she won't be able to spend as much time in the shop because of family concerns. Now she must choose between her top 3 associates to take on a new role as a manager.

The Roles:

The 4 roles required for this are The Shop Owner, The Well Known Designer, The Top Salesperson, and The Former Shop Manager.

The Well Known Designer:

You are a well known interior designer with many high profile clients. You believe you should be the manager because you have more connections than any of the other associates. These connections can bring more business into the shop.

The Top Salesperson:

Since the first day the shop has been open, you have been the top salesperson. You have shown that you have the ability to work well with customers. You believe that you can train the other associates to sell as good as you can.

The Former Shop Manager:

You are the newest employee in the shop but you also have the most experience in the home goods industry. In the past, you worked for a direct competitor of the shop as a store manager. You believe your previous experience should be the main reason to choose you as the manager.

The Shop Owner:

Make a list of 3-5 questions to ask each associate. Listen carefully and take notes while each person is speaking. After asking each person the questions, you must decide which person will be the best for the manager's position. You will be required to explain your choice to the group. There is no wrong or right answer.

Teacher's Role:

As the teacher, your role is to direct and observe this role play. Be sure to take notes of any errors and mistakes that arise. Also pay attention to speech that is awkward that could be said more easily in another way. Encourage students to think on the spot even if the answer to the shop owner's questions aren't written down on their role card.

Доцільно завершити презентовану ситуативно-рольову гру підбиттям підсумків та обговоренням. Для цього пропонуємо орієнтовні запитання для після рольової дискусії.

Follow Up Questions:

What do you think matters most; personal connections, sales achievement, or previous experience?

If you had to choose someone other than yourself to take the manager position, who would you choose?

What was the most important factor in choosing the manager?

How do you think most promotion decisions are made?

What was the most difficult question that the store owner asked? Why was it difficult?

Також можна додати й інші форми та види діяльності, які значно урізноманітнять рольову гру. Наприклад, студенти можуть підготувати презентації у Powerpoint, у якій презентуватимуть перелік якостей хорошого менеджера, або ж добре підготовлену переконливу доповідь кандидата на посаду керівника магазину тощо.

Висновки. Узагальнюючи викладене вище зазначимо, що використання ситуативно-рольової гри на заняттях іноземної мови під час вивчення дисциплін “Іноземна мова”, “Ділова іноземна мова” в контексті фахової підготовки сучасних студентів ВНЗ економічного спрямування сприяє підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземної мови, активізації їх діяльності, створює умови для розвитку комунікативних навичок і творчих здібностей. Вважаємо, що перспективною є розробка комплексу ситуативно-рольових ігор у процесі засвоєння виокремлених у дослідженні тем під час вивчення дисциплін “Іноземна мова”, “Ділова іноземна мова” в контексті фахової підготовки студентів немовних ВНЗ.

1. Богомолова Н.Н. Ситуативно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки / Н.Н.Богомолова // Теоретические и методические проблемы социальной психологии. – Москва: МГУ, 1977. – С. 183-204.

2. Бочкарева М. М. Ролевые игры в профессиональной коммуникативной подготовке специалистов сферы туризма: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / М. М. Бочкарева. – М., 2007. – 21 с.

3. Куприянов Б. В. Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии: Монография / Б. В. Куприянов, О. В. Миновская; под ред. И. И. Фришман. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2002. – 120 с.

4. Миновская О. В. Ситуационно-ролевая игра как средство педагогического регулирования социальных ожиданий подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Миновская Ольга Влидиславовна. – Кострома, 2002. – 211 с.

5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.

6. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е.И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С.20-26.

7. Филатов В. М. Обучение инициативной речи с использованием ситуативно-ролевых игр на первом курсе языкового педагогического ВУЗа (немецкий язык): дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Филатов Валерий Михайлович. – М., 1983. – 359 с.

The article defines the concept “situational role-play”, characterizes the basic components of “situational role-play”, describes the basic categories of “situational role-play”, provides the sample of situational role-play to increase the efficiency of studying in the process of learning such subjects as “Foreign language”, “Business foreign language” in the context of professional training of modern university students of economic specialty.

Key words: *situational role-play, role-play situation, role-play parts, imitative situation.*

УДК 811.161.2'373.7

ББК 74.580.0

Тамара Торчинська

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НАД ЗАСОБАМИ МІЖФРАЗОВОГО ЗВ'ЯЗКУ В ТЕКСТІ

У статті висвітлено питання, що стосуються рівня сформованості у молодшого школяра засобів міжфразового зв'язку у тексті. Обґрунтовується одна з передумов поліпшення якості мовного і мовленнєвого розвитку молодших школярів, зокрема ознайомлення з тим, що частини мови поряд з іншими мовними одиницями беруть активну участь у всьому процесі мовленнєвої комунікації, виконують функції засобів міжфразового зв'язку.

Ключові слова: *мовленнєва комунікація, зв'язне мовлення, речення, текст, засоби міжфразового зв'язку, засоби зв'язку, частини мови, молодший школяр.*

Постановка проблеми. Проблемою формування соціально активної і духовно багатой особистості є озброєння її вміннями та навичками вільно володіти мовою. Тому одним з найголовніших завдань школи, зокрема її початкової ланки, є навчання школярів змістовно, граматично правильно і стилістично вправно висловлювати думки в усній та писемній формах.

Щоб допомогти учням початкових класів оволодіти зв'язним мовленням, необхідно звернутися до тексту, оскільки саме йому належить особлива роль у мовленнєвій комунікації.

Мета дослідження зумовлена, з одного боку, соціально значущістю володіння мовою як засобом спілкування і пізнання, а з другого боку – невисоким рівнем комунікативно-мовленнєвих умінь учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Розвиток лінгвістики тексту дозволив методистам (Л.І. Величко, Н.Я. Грипас, В.І. Капінос, Т.О. Ладиженська, Л.М. Лосева, В.Я. Мельничайко, К.І. Нікітіна, Г.Р. Передрій) використати у практиці навчання мови основні лінгвістичні поняття – стиль, тип мовлення, текст, абзац, засоби зв'язку – і розробити на їхній основі понятійно орієнтовану систему навчання зв'язних висловлювань. Питання розвитку мовлення на основі вивчення частин мови як засобів міжфразового зв'язку розглядалось у працях учених-методистів (Т.А. Брагіна, З.П. Борисова, Л.І. Величко, Г.К. Лідман-Орлова, В.Я. Мельничайко, Т.О. Скиргайло, Г.О. Ушаков та ін.).

Серед безлічі ниток, що пов'язують речення у текст, особлива роль належить повтору – одному із найпоширеніших способів зв'язку самостійних речень. Повтор – це не лише важливий, а й обов'язковий компонент зв'язності. Суть повтору полягає в повторенні, розгортанні частини структури будь-якого члена попереднього речення в наступному. Лексичні повтори підсилюють смислову спаяність компонентів складного синтаксичного цілого (ССЦ), оскільки повторюються особливо значущі для розкриття мікротеми слова, які несуть на собі логічний наголос. “Поява в більш-менш об'ємному відрізку тексту слів, близьких за своєю семантикою, якщо вони навіть належать до різних розрядів, служить не тільки формальним, але й смисловим засобом цементування цього відрізка у закінчене ціле” [4].

Провідне місце у створенні лексичного повтору належить іменнику, оскільки він є основним засобом номінації. Повтор іменника або цілої лексичної групи супроводжується синтаксичним поширенням і стає смисловим і синтаксичним центром, що спрямовує подальше розгортання висловлювання. Семантика речень, до складу яких входить лексичний повтор, набуває особливого додаткового змісту експресивного характеру, оскільки конструкції з повтором дають можливість більш рельєфно виділити ті смислові відтінки, які тільки потенційно закладені у значенні слова.

Лексичний повтор прикметника використовується для характеристики якогось поняття, але в більшості випадків служить для створення експресивно-оціночного ефекту, сприяє емоційному виділенню того чи іншого іменника.

Беручи участь в організації текстової послідовності, займенникові повтори часто виконують функцію уточнення, підсилення, сприяють виразності висловлювання, тобто виступають у ролі стилістичного засобу.

Повтор числівників переважно виконує емоційно-підсилювальну функцію, виступає стилістичним засобом, що підвищує виразність мовлення.

Дієслівний повтор забезпечує динаміку дії поряд з функцією лексичного нагнітання, створення високої експресивної сили впливу. Він виконує текстоутворюючу функцію, а також сприяє формуванню додаткових значень за рахунок редуплікації компонентів висловлювання.

Повтор є також ефективним засобом виділення прислівників. Він підсилює виразність мовлення, створюючи особливу експресію.

Особливим видом лексичного повтору вважаються спільнокореневі морфемні повтори, які виступають модифікаторами вихідних слів. Використання спільнокореневих варіативних повторів пов'язане із трансформацією антецедента в іншу частину мови. Подібні трансформації найчастіше відбуваються між іменниками та дієсловами.

Спільність споріднених слів виявляється не лише у виражальному плані (у наявності в них того самого кореня), але й у змісті (корінь виражає спільний для всіх споріднених слів елемент значення). Зберігаючи спільність об'єму і змісту, варіативний повтор служить засобом

міжфразового зв'язку. Наявність спільнокореневих слів дозволяє здійснювати послідовне розгортання думки, лексичну наступність. “Складний візерунок повторюваних у тексті слів зв'язує деколи в єдине ціле досить великі уривки тексту. Найчастіше – це описи ситуації, на тлі якої відбуваються події, картина цих подій, що розгортаються на очах спостерігача – автора чи персонажа розповіді. Повторення лексичних елементів опису об'єднує послідовно зв'язані речення в одну надфразну єдність” [4].

Використання спільнокореневих повторів, що спостерігаються у текстах різних функціональних стилів є досить поширене. Одним із різновидів лексичного повтору є синонімічний повтор, представлений словниковими та текстовими синонімами й антонімами.

У сучасному мовознавстві існує кілька підходів до визначення логічної природи та лінгвістичного статусу синонімів. До уваги береться тотожність чи близькість їхнього значення, ступінь взаємозамінності за умови збереження основного об'єму і змісту поняття.

Беручи за основу синонімії близькість значень, доречно виділити не лише спільне у значенні синонімічних повторів, але й відмінні їхні ознаки. Схожість у синонімів переважає. Відмінність полягає в тому, щоб надати предметові чи явищу, що описується, додаткових відтінків. Синонімічні повтори допомагають образно, емоційно висловити одну й ту саму думку, уникати в тексті повторення однакових слів.

Урізноманітнюють висловлювання, зберігаючи його предметну основу, метафори, які вважаються одним із найяскравіших образотворчих засобів художнього мовлення. В основі цього засобу повторної номінації лежить перенесення власного значення одного слова на невластне з огляду на певну подібність. За основу перенесення найменування в якості провідної може бути взята ознака спільності за кольором, формою, функцією, розміщенням тощо. Використання згаданого засобу пов'язане передусім із функцією естетичного впливу, щоб надати нашій мові краси та чарівності; воно також допомагає підкреслити найважливішу ознаку предмета чи явища й уникати одноманітності, що спричиняється надмірними повторами слів. У кожному функціональному стилі метафора має специфічну структуру, різні функції й умови вживання. Найхарактернішою вона є, звичайно, для художнього стилю.

У ролі текстових синонімів можуть виступати також і перифрази. Зберігаючи ідентичність описуваного явища, перифрастичні повтори характеризують його з різних сторін, підкреслюють характерні його ознаки. Поява перифрази стимулюється бажанням мовця дати предметові, явищу чи дії певну емоційну оцінку, а також з необхідності уникнути повторень тих самих слів, зворотів. Перифрази активно вживаються в усіх функціональних стилях мови, але найхарактернішими вони є для публіцистики. І метафори, і перифрази забезпечують зв'язність тексту, допомагають уникнути зайвих повторів, сприяють створенню виразності, експресії тексту.

У мовленні контекстні синоніми використовуються частіше, ніж слова, близькі за значенням. Це якраз і пояснюється тим, що вони яскравіші й образніші, ніж словникові синоніми. Якщо виникає потреба чи бажання висловити думку яскраво, експресивно, то при можливості вибору перевага надається контекстним синонімам. Ці явища характерні для художнього і публіцистичного стилів.

Серед частин мови синонімія виявляється найбільшою мірою у прикметниках і дієсловах. До них своєю синонімічною різноманітністю наближаються прислівники. Значно біднішою є синоніміка іменників. У художній мові значно менше поширені іменникові й прислівникові синоніми, ніж дієслівні та прикметникові. Займенникова й числівникова синоніміка майже не вживається.

Специфічними засобами міжфразового зв'язку можуть виступати також антоніми. У підході до визначення антонімів доречно виділити, що найповніше протиставлення слів розцінюється як антонімія. Антонімічними можуть бути визнані слова, що протиставляються за найзагальнішою і найістотнішою для їхнього значення семантичною ознакою, які при цьому знаходяться на крайніх точках відповідної логіко-семантичної парадигми.

У мовленні антоніми є організуючим центром, оскільки за своїм значенням у конкретній мовній ланці вони найважливіші, несуть у собі основне смислове навантаження. Коли потрібно виразити явне чи приховане протиставлення одне одному, то логічний наголос саме й падає на ті слова, які означають таке протиставлення.

У ролі засобу зв'язку дуже часто використовуються текстові антоніми, що виникають внаслідок переносного вживання слова в особливому значенні, яке не закріплене в мові, а створюється лише в певному текстовому оточенні.

Виступаючи в ролі засобу міжфразового зв'язку, антоніми використовуються для порівняння предметів, контрастного зіставлення, чергування, послідовності фактів; перетворення однієї протилежності в іншу, їх ототожнення.

Антоніми виконують важливу стилістичну функцію, допомагаючи яскравіше показати контрастні явища реальної дійсності. Особливо широко вживаються антоніми у публіцистичній і художній літературі. Це зумовлено їхньою образністю, яскравістю, що дає можливість своєрідно виразити думки і почуття.

Лексичним засобом зв'язку, що ґрунтується на логіко-семантичних відношеннях включення, вважаються гіпероніми і гіпоніми, що означають родо-видові поняття.

Якщо в тексті наявний один із видів родової спільності, то позицію антецедента займає найчастіше гіпонім. Гіперонім використовується як еквівалентний замітник, семантична значимість якого значно послаблена. Така спрямованість зв'язку допомагала підтримувати тематичну єдність тексту, уникати тавтології.

Вивчення гіпо-гіперонімічних зв'язків є доцільним уже тому, що родо-видові відношення пронизують усю лексику, тоді як синоніми і антоніми об'єднують тільки частину слів. Відношеннями загальне – часткове (рід – вид) можуть бути пов'язані слова, що належать до повнозначних частин мови, – іменники, прикметники, дієслова, займенники, числівники, прислівники.

В єдине смислове ціле речення можуть пов'язуватись і за допомогою слів, що є власними та загальними назвами. Урізноманітнюють висловлювання, зберігаючи його предметну основу, і загальні назви, ужиті замість власних.

Власна назва виступає як головна по відношенню до назв загальних, оскільки останні залежать від неї, зв'язані з нею за змістом і лексико-граматично.

У ролі засобів міжфразового зв'язку використовуються також числівники. Збірні і порядкові числівники *обоє, двоє, троє, перший, другий* тощо, як правило, повністю не розкривають своє значення в межах одного речення і потребують поширеного контексту. Він нерідко становить собою ряд взаємозв'язаних фраз, що належать за змістом до того речення, в якому вжито цей числівник.

Порядкові числівники, крім функції зв'язування компонентів ССЦ, беруть активну участь у композиційній організації тексту. Вони здійснюють членування інформативного простору висловленого, перелічують описувані події і факти, розташовують матеріал за ступенем значущості, що свідчить про наявність градаційного моменту.

Числівники можуть виконувати функцію зв'язку в тексті шляхом субституції лексем і словосполучень, розташованих у попередньому контексті. У подібних випадках часто відбувається субстантивація числівника. Будь-який числівник, що вжитий у реченні без іменника, якого він визначає в кількісному відношенні, “притягується” за змістом до цього іменника, в результаті чого виявляється одним із засобів міжфразового зв'язку.

Одним із найактивніших і найуживаніших засобів міжфразового зв'язку є займенник. Функції міжфразового зв'язку ця частина мови набуває з огляду на свою семантичну природу. Конструкція, до якої входить займенник, що заміщує будь-який елемент попереднього чи наступного відрізка тексту, вже свідчить про те, що ця конструкція семантично недостатня і повинна завжди сприйматися у зв'язку з відрізком тексту, що містить антецедент. Одним із виявів зв'язності тексту, є наявність у ньому таких ланцюжків іменників та особових займенників (типу “*Іван... він*”), які виражають анафоричні зв'язки. Узгодження анафоричного займенника з іменником, який уже згадувався в тексті, служить засобом спаяності тексту і збереження досягнутого в мовленні ступеня актуалізації іменника.

Специфіка особових займенників як засобів міжфразового зв'язку полягає в тому, що їхні ознаки приписуються іменникам, до яких вони відносяться: якщо з тексту вилучити ці іменники, то він стане беззмістовним, незрозумілим, бо якості одного предмета можуть бути приписані іншому. Дії однієї особи – іншій особі тощо.

У побудові тексту помітну роль відіграють також прислівники. Семантичною базою при використанні багатьох прислівників як засобів зв'язку є їхня займенникова природа і здатність до заміщення того, що було вже виражене в попередніх частинах тексту.

Займенникові прислівники із часовим значенням виконують роль засобу зв'язності і виражають у тексті часові зв'язки. Серед цієї групи прислівників розрізняють дві підгрупи прислівників, які можуть: а) у згорнутому вигляді репрезентувати вказану у попередньому відрізку тексту часову координату дії. У цій функції використовується прислівник *тоді*; б) зводити воедино окремі, детально перераховані періоди часу. З цією метою використовується прислівник *завжди* [3].

До засобів вираження способу дії належить прислівник *так* і його функціональний синонім *таким чином*. Вони у згорнутому вигляді становлять собою зазначений раніше опис характеру чи способу протікання дії і своєю появою в тексті допомагають уникнути зайвої надмірності [3].

У граматичному відношенні прислівники не залежать від інших слів контексту, але наявність у тексті одного прислівника зумовлює появу інших, що співвідносяться з ним у залежності від логіки подій, які розвиваються. Наприклад, обставинні прислівники часу можуть бути використані в такій послідовності: *спочатку, потім, тоді, нарешті; вранці, вдень, увечері, вночі* при описі послідовності певних дій.

Прислівники місця використовуються в тексті для вираження просторової характеристики об'єкта мовлення. Зв'язки за допомогою таких слів можуть пронизувати текст від початку до кінця, поєднуючи його частини, що характеризують описувані події з боку їхнього просторового розташування. Подібні слова можуть організовувати речення у складні синтаксичні єдності, фрагменти і глави творів. Наявність у тексті прислівника місця зумовлює появу інших, що співвідносяться з ним у залежності від порядку розміщення предметів у просторі. Ці прислівники дуже часто організують описові тексти. Звертає на себе увагу використання на початку речень чи абзаців прислівників *угорі, посередині, внизу, збоку* тощо в описі будь-якої картини.

У ролі засобів міжфразового зв'язку виступають також прислівники, що виражають порядок слідування висловлювань: *по-перше, по-друге* і т. ін.. Ці слова розподіляють, дозують інформацію ССЦ, відображаючи процес розвитку і формування думки від вихідної позиції до кінцевої стадії її розвитку. За допомогою таких прислівників організується зв'язна розповідь із наведенням доказів. Тому й використовуються вони для побудови тексту типу міркування.

Однією з активних текстоутворювальних частин мови серед службових слів є сполучник. Головна особливість сполучників полягає в тому, що вони створюють формально-синтаксичні, специфічні структури ширшого обсягу, ніж речення. В.В. Виноградов відзначає величезну організуючу роль сполучників, яку вони виконують не лише у складі речення, а й у тексті. “Функції сполучників у структурі мовлення, по суті, виходять за межі морфології” [1].

Ця специфіка сполучників як засобу зв'язку зумовлена їхніми лексико-граматичними особливостями. Існують відмінності між сполучниками, що з'єднують слова і словосполучення, і словами, що зв'язують самостійні висловлювання. Сполучник, який стоїть на початку речення, забарвлює своїм логічним, змістом усе речення; той же сполучник усередині речення скоріше наближається до частки і має значно менший вплив на все речення.

Сполучник, що з'єднує два самостійні речення, зосереджує увагу не на окремих реченнях, а на розвитку думки в межах ССЦ, оскільки відображає логічний поворот думки. Сполучник, що стоїть на початку ССЦ, може передбачати, виражати загальне абстрактне значення групи закінчених речень до іншої групи чи речення. Виражаючи логічну завершеність думки, сполучник може з'єднувати останнє, завершальне речення з цілим фрагментом попереднього тексту.

У якості засобів зв'язку окремих речень сполучники підрядності вживаються значно рідше, оскільки цю функцію в основному виконують сурядні сполучники. Найхарактернішими для цього стилю є сполучники *але, однак, теж, також*.

Сполучники сурядності дуже часто використовуються у текстах художнього стилю. Це зумовлено багатством їхніх значень та експресивних відтінків. З усієї різноманітності функцій,

що їх виконують сполучники *i, a*, але як засоби міжфразового зв'язку, можна відзначити найголовнішими.

Співвіднесеність видо-часових форм дієслова вважається одним із основних засобів міжфразового зв'язку. Про одну й ту саму особу, явище повідомляється частинами протягом усього мовлення. Всі ці частини взаємозв'язані міжфразовим зв'язком, одним із засобів якого є єдність видо-часових форм дієслів-присудків. У забезпеченні зв'язності тексту серед дієслівних форм особливе місце посідає категорія часу. Пояснюється це тим, що часова характеристика дієслів є провідною предикативною ознакою і тісно переплітається з усіма іншими категоріальними показниками.

Єдність видо-часового плану розповіді в тексті і в окремих його компонентах досягається за рахунок суворого однозначного дотримання видо-часових форм дієслова. Якщо змінити вид дієслова хоча б в одному із речень, то змінюється комунікативна установка мовлення і порушується смислова та структурна єдність усього тексту. Відновити єдність можна двома шляхами: ліквідувати зміну видо-часових форм або опустити трансформовану фразу, якщо вона не містить у собі важливої для розуміння тексту думки.

Таким чином, частини мови поряд з іншими мовними одиницями беруть активну участь у всьому процесі мовленнєвої комунікації, виконують функції засобів міжфразового зв'язку.

Лінії зв'язку лексики, морфології і синтаксису фокусуються в понятті частин мови, в яких набувають мовного вираження основні суспільно-усвідомлені категорії явищ і відношень об'єктивної дійсності і відповідно – категорії людського мислення: предмета, дії, якості, кількості тощо. Цим пояснюється нерозривний взаємозв'язок лексичного значення слова, його морфологічної парадигматики як частини мови, синтаксичної функції в рамках речення і текстоутворюючої ролі в цілому мовленнєвому втворі.

Висновки. Отже, частини мови мають здатність іменувати різноманітні фрагменти навколишньої дійсності, завдяки чому беруть участь у конструюванні тексту. На функціональному рівні їхня текстоутворююча роль реалізується в здатності виконувати роль засобів зв'язку у висловлюванні. Стосовно цих основних напрямів реалізації текстоутворюючих функцій серед частин мови спостерігається тенденція функціональної спеціалізації.

Основне комунікативне призначення одних частин мови (сполучники, частки) полягає у виконанні ними функцій засобів зв'язку.

Функціональне навантаження інших (повнозначні частини мови) зводиться до ролі смислоносіїв у процесі спілкування. Підкорюючись законам економії мовних засобів, більшість частин мови (займенники, прислівники, дієслова, іменники та ін.) одночасно виконують і смислово, і з'єднувальну функції, що обов'язково слід брати до уваги у процесі шкільного вивчення мови вже на початковому його етапі.

1. Виноградов А.А. Функциональные типы лексического повтора в расчленённых присоединительных конструкциях (на материале русского, венгерского и чешского языков) / А.А. Виноградов // Филологические науки. – 1984. – № 1. – С. 53-65.

2. Олійник І. С. Слово в лексичній системі української мови / І. С. Олійник // Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія. – К. : Наукова думка, 1993. – С. 27-100.

3. Реферовская Е.А. Лингвистические исследования структуры текста / [отв. ред. А. В. Десницкая] – Л. : Наука, 1983. – 215 с.

The article deals the problems of related to the level of formation of inter phrase connection in the text of primary school children. Substantiates one of the prerequisites for improving the quality of speech of younger pupils, in particular exploring that part of speech along with other linguistic units are actively involved in the whole process of speech communication, serve as means of communication inter phrase.

Key words: *speech communication, connected speech, sentence, text, inter phrase means of communication, means of communication, part of speech, primary school children.*

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядаються й аналізуються проблеми системи підготовки майбутніх педагогів до формування мовної особистості школярів молодших класів за допомогою лінгводидактичних дисциплін.

Ключові слова: *підготовка студентів, рідна мова, мовна особистість, лінгводидактика, початкова школа, народознавчий компонент.*

Актуальність статті полягає в тому, що підготовка вчителів сучасної початкової школи є однією з актуальних проблем вищої освіти в Україні. Освіта та її розвиток в нашій країні повинні сприяти досягненню економічної незалежності України та її самоствердження в когорті європейських держав. Це можливе на основі подальшого зростання її інтелектуального потенціалу. Слід зазначити, що лінгводидактичну підготовку майбутнього вчителя початкових класів необхідно вдосконалювати, оскільки з'являються нові вимоги до педагогічних кадрів. Безперечно – сприяти формуванню особистості може тільки такий учитель, який сам є розвинутою творчою особистістю.

Початкова школа має свою специфіку, бо дітей навчає один учитель, а отже, від його професійної майстерності, людських якостей значною мірою залежить успіх подальшого розвитку, навчання й виховання підростаючого покоління – майбутнього України.

Мета запропонованої статті полягає в аналізі системи підготовки майбутніх педагогів до формування мовної особистості учнів початкових класів засобами лінгводидактичних дисциплін.

Аналіз наукових джерел, виклад основного матеріалу. Слід відзначити, що останнім часом все більшої популярності серед дослідників набуває вчення про мовну особистість (Г. Богин, Ю. Караулов, Є. Сидоров, В. Красних, С. Сухих). В основі лінгвістичних досліджень проблеми особистості лежать дослідження І.А. Бодуена де Куртене, Л.В. Щерби, В.В. Виноградова, О.О. Леонтьєва, Ю.Н. Караулова. Зазначені вчені людську діяльність розглядали як ланцюг взаємопов'язаних дій: трудова, ігрова, навчальна тощо, які супроводжуються комунікативною діяльністю.

Сам термін “мовна особистість” увів у повсякденний науковий лексикон Ю.Н. Караулов. Термін “мовна особистість” використовують дуже часто, але до цього часу не існує єдиного, прийнятого і визнаного всіма трактування. На думку Ю. Караулова, структура мовної особистості складається з трьох рівнів: 1) вербально-семантичного; 2) когнітивного; 3) прагматичного. Вербально-семантичний рівень (слова, їх значення) передбачає нормальне природне володіння мовою. Когнітивний рівень, одиницями якого є поняття, ідеї, концепти, що складають більш-менш упорядковану і систематизовану картину світу та виражають систему цінностей. Когнітивний рівень мовної особистості передбачає розширення значень і перехід до знань, тобто охоплює інтелектуальну сферу особистості: можливість виходу через мову і мовлення до знання, пізнання світу і людини в ньому. Прагматичний рівень включає мотиви, інтереси, установки та інтенціональності. Цей рівень забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний і обумовлений перехід від оцінок її мовленнєвої діяльності до усвідомлення реальної діяльності в світі [2].

Мовна особистість з точки зору сучасної лінгводидактики – це багатоаспектний набір мовних здібностей, вмінь з усіх видів мовленнєвої діяльності. Мовна особистість постає як здатність користуватися мовою, як властивість людини. Лінгводидактика користується і орієнтується на генезу мовної особистості. Тому центральним поняттям лінгводидактики є мовна особистість, що виконує мовленнєві дії [2]. Комунікативно-діяльнісний підхід, що розглядається сьогодні як формування вмінь до активної діяльності, – один із стратегічних напрямів розвитку шкільного курсу української мови початку ХХІ ст. [8].

Час і життя зумовлюють необхідність мовленнєвої підготовки випускників шкіл – вони повинні володіти високим рівнем своєї комунікативної компетентності, а досягти цього можна

за умов перебудови шкільного навчання мови, зокрема в початковій школі та розв'язанні чималої кількості методичних проблем, що постали перед учителями рідної мови.

Проаналізувавши лінгвістичну, психолого-педагогічну й методичну літературу, можемо стверджувати, що формуванню мовленнєво-комунікативної компетентності учнів загальноосвітньої школи приділяється ще недостатня увага.

Такі науковці, як Ф. Бацевич, В. Виноградов, І. Вихованець, Б. Головін, А. Загнітко, І. Ковалик, О. Мельничук, О. Потебня, Л. Щерба, висвітлювали окремі аспекти функціонально-комунікативного підходу до вивчення мови, проблеми комунікації як лінгвістичного й психологічного явища. Об'єктом дослідження О. Бодалова, Л. Виготського, І. Зимньої, О.М. Леонтєва, О.О. Леонтева, А. Петровського були мовленнєва діяльність та механізми породження мовлення, спілкування у зв'язку з мовленням і вищими психологічними функціями. У працях В. Бадер, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Т. Донченко, С. Карамана, В. Мельничайка, М. Пентилюк, К. Плиско, Т. Шелехової знайшли висвітлення дослідження проблеми формування мовної особистості, ефективних форм, методів і принципів розвитку мовлення учнів, лінгводидактичних засад комунікативного підходу до навчання мови, процесу формування комунікативних умінь і навичок.

Вчитель початкових класів, як зазначає Вашуленко М.С. [4], об'єктивно є творцем того фундаменту, на який спираються основна і старша ланки загальноосвітньої школи, саме він започатковує формування у молодших школярів таких важливих загальнонавчальних умінь і навичок, як читання і письмо, виробляє реалістичні уявлення про навколишній світ, прищеплює правильні гігієнічні навички, виховує естетичні орієнтири, спільно із сім'єю закладає основи трудових умінь, пов'язаних зі щоденними дитячими, учнівськими і загальносімейними потребами. Другою незаперечною істиною, на думку вченого, є те, що головним професійним "інструментом" учителя є його мовлення [4]. У результаті щоденного кількогодінного спілкування з дітьми 6–9-річного віку він, безумовно, робить великий вплив на різні характеристики дитячого мовлення і спілкування.

Окремим напрямом професійної підготовки вчителя початкової школи є методична підготовка до викладання рідної мови, яка, за твердженням Нагрибельної І.А. [9], визначається як: а) процес засвоєння теоретичних знань з методики навчання української мови в 1–4 класах і формування спеціальних умінь, необхідних для викладання цього предмета; б) результат зазначеного процесу, що характеризується певним рівнем розвитку особистості, сформованості методичних знань, умінь і навичок; в) педагогічну систему, що має певний зміст і структуру; г) пізнавальну діяльність, пов'язану із засвоєнням методичних знань і активним включенням у практичну методичну діяльність. При цьому під готовністю вчителя до викладання рідної мови в початковій школі ми розуміємо інтегровану особистісну якість, що характеризується емоційно-ціннісним ставленням учителя до реалізації комплексу завдань предмета "Рідна мова" і власної підготовки до методичної діяльності, стійкою професійною спрямованістю на оволодіння нею, наявністю необхідних психолого-педагогічних, лінгвістичних, літературознавчих та методичних знань і здатністю до їх самостійного поповнення, а також сформованістю загально- і частковометодичних умінь.

Такі науковці, як Н.Світловська, М.Соловейчик, визначаючи роль і місце власне філологічної підготовки у професійному становленні вчителя початкової школи, пропонують визнати базисною методичну підготовку, а цикл філологічних навчальних дисциплін сприймати як цикл прикладний, тобто такий, що подає мовознавство й літературознавство не як науки в чистому вигляді, а як спеціально препаровані відомості з цих наук, зорієнтовані на майбутню спеціальність. Йдеться про мовну й мовленнєву компетентності вчителя початкової школи, тобто володіння ним комплексом необхідних лінгвістичних і комунікативних умінь.

Методична підготовка передбачає оволодіння змістом і методами викладання початкового курсу рідної мови. Це забезпечується вивченням студентами ВНЗ відповідної дисципліни. У процесі входження до єдиного європейського освітнього простору ми прагнемо позбутися тенденції до дроблення курсів. Досвід свідчить, що такі курси як "Теорія і методика навчання дітей української мови в школах з російською мовою викладання", "Основи мовленнєвої діяльності" та ін. не мають чітко визначеного предмета й логіки викладання, позбавлені

системності. Вони дублюють матеріал таких курсів як "Методика навчання української мови", "Сучасна українська мова", "Психолінгвістика". Читання таких курсів спричиняє неминуче дублювання у викладі матеріалу, неможливість організувати виконання студентами комплексних завдань, вважає Нагрибельна І.А. [9].

Якщо йдеться про системну мовно-мовленнєву підготовку майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах, зазначає Вашуленко М.С. [4], то, віддаючи належне курсам сучасної української мови та методики навчання мови в початкових класах, слід надати окремої уваги такій важливій навчальній дисципліні, як "Основи культури і техніки мовлення". Треба погодитися, на думку вченого, із зауваженням, висловленим у пояснювальній записці до цього курсу, про те, що можна добре знати мовну теорію, але не вміти відповідно до мети висловлювання формулювати, оформляти і передавати думки, почуття, а тим більше не власні, а чужі, відбиті в опрацьовуваному навчальному тексті.

Викладачі ВНЗ, причетні до професійної мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів, на думку Вашуленка М.С. [4], мають взяти до уваги те, що сучасний процес удосконалення змісту і методів навчання української мови в початковій школі ґрунтується на нових досягненнях лінгвістичної науки, зокрема, на теорії тексту, а також психолінгвістики, предметом вивчення якої є закономірності сприйняття і породження висловлювань. Саме вони лягли в основу розвитку зв'язного мовлення школярів, яке до цього переважно спиралося на інтуїцію, мовне чуття, найчастіше – на зразок. Теорія мовленнєвої діяльності послужила поштовхом для нових досліджень мовленнєвого розвитку дошкільників, молодших учнів, підлітків; її основні ідеї, пов'язані з чотирма фазами зв'язного висловлювання, стали активно застосовуватися методистами у навчанні мови.

З орієнтацією на нову мету початкового курсу рідної мови – "забезпечити розвиток, удосконалення вмінь і навичок усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння); навчити дітей читати і писати, працювати з дитячою книжкою, будувати зв'язні писемні висловлювання; сформулювати певне коло знань про мову і мовні уміння; забезпечити мотивацію навчання рідної мови" – у методиці початкового навчання рідної мови постала необхідність змінити передусім структуру цього предмета [3, с. 12].

Однією з найважливіших функцій спілкування є комунікативна функція – вона охоплює різні форми і засоби обміну і передавання інформації, завдяки яким стає можливим узгодження різноманітних дій і взаєморозуміння людей у різних формах діяльності, зокрема в навчальній. Завдання майбутнього учителя початкових класів полягає в тому, що він має допомогти школярам усвідомити, що вони мають говорити і писати зрозуміло для інших, що існують спеціальні правила (норми), яких необхідно дотримуватись. А тому традиційних знань з фонетики і граматики, на переконання Вашуленка М.С. [4], недостатньо, щоб користуватися мовою як засобом спілкування. Для цього, вважає вчений, слід знати ще й найважливіші соціальні, ситуативні та контекстуальні правила і зважати на них. Існують норми комунікативної компетенції: що саме? де? коли? як? говорять і мають говорити люди в тих чи інших ситуаціях [4]. Саме вони зможуть забезпечити кожному випускникові загальноосвітньої школи важливу для їхньої життєдіяльності загальну мовленнєву компетентність. Тому вчитель у доступній формі має ознайомити молодших школярів з цими правилами, навчити користуватися ними в повсякденному житті.

Отже, як ми побачили, у сучасному змісті початкового мовного курсу поєднано системно-описовий і комунікативно-діяльнісний підходи до відбору і структурування навчального матеріалу, з наданням переваги останньому, що передбачає орієнтацію на відомі чотири фази мовленнєвих дій (орієнтування, планування, висловлювання, контроль і корекцію висловлювання), яка поєднується з традиційним підходом до розвитку мовлення школярів, що ґрунтується на знаннях і вміннях щодо основних мовних одиниць. Йдеться про удосконалення (а в роботі з нинішніми шестирічними першокласниками – і формування) звуковимови і на цій основі – нормативних орфоепічних навичок; про збагачення, уточнення й активізацію словникового запасу школярів; про удосконалення граматичного ладу дитячого мовлення [4].

Ми переконалися в тому, що дисципліни лінгводидактичного спрямування, які безпосередньо готують майбутніх фахівців, по-перше, до проведення уроків з розвитку

мовлення у школі, по-друге, розвивають мовнокомунікативні здібності студентів, по-третє, знайомлять з методами, прийомами й засобами реалізації основних напрямків національного виховання учнів на уроках рідної мови, відіграють важливу роль у формуванні креативної особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Досвід підготовки вчителів-класоводів, зазначає Підгурська В.Ю. [10], свідчить про те, що назріла потреба переглянути навчальні плани з метою введення до них обов'язкових (чи за вибором) лінгводидактичних курсів. Такою дисципліною, вважає вона, може стати спецкурс "Основи формування мовнокомунікативних умінь майбутніх класоводів у процесі педагогічної практики", який має наступну мету: розкрити педагогічну і психологічну зумовленість мовної комунікації; сформулювати в студентів уміння застосовувати теоретичні положення в практиці мовної комунікації; навчити добирати комунікативно доцільні у певних мовленнєвих ситуаціях формули етикету; моделювати уроки розвитку зв'язного мовлення. Вивчення курсу, окрім того, сприяє засвоєнню правил комунікативної поведінки в учнівському колективі в цілому, розвитку вмінь корекції та аналізу чужого та власного мовлення. Розроблений спецкурс розрахований на фахову мовну підготовку вчителя початкових класів, що передбачає оволодіння мовнокомунікативними вміннями на професійному рівні.

Лінгводидактика, або ж методика навчання української мови, належить до тієї наукової царини та кола навчальних дисциплін у ВНЗ, від стану яких значно залежить успішне функціонування української держави, оскільки вона створює умови для формування мовної особистості, українознавчої компетенції.

Уперше про потребу наповнити методику навчання української мови народознавчим компонентом заговорив М. Стельмахович і сформулював принципи навчання, як-от: народності, історизму, етнічної соціалізації, врахування регіонального й родинного мовного середовища [11, с. 19].

Метою народознавчого компонента є формування особистості студента ВНЗ через ознайомлення із надбаннями народу, виховання патріотизму та моральності. Для здійснення такого завдання служить текстоцентричний принцип як специфічний лінгводидактичний принцип навчання, висловлений у "Концепції навчання державної мови в школах України" (1996 р.) та у "Концепції мовної освіти в Україні. Проект" (2011 р.) [7], згідно з яким необхідно добирати систему вартісних текстів та використовувати їх як поліфункціональні одиниці: і як джерело пізнавальної інформації, і як зразок досягнення комунікативної мети, і як засіб активізації життєвого досвіду та як засіб постановки дидактичної проблеми [1, с. 9].

Наповнення народознавчим змістом лінгводидактичних дисциплін ("Методика навчання грамоти", "Методика навчання української мови в початковій школі", "Методика навчання каліграфії", "Методика навчання літературного читання") відповідає суті розроблених концепцій мовної освіти, зокрема врахуванню загальнодидактичних та лінгводидактичних принципів навчання: народності, історизму, етнічної соціалізації, врахування регіонального мовного середовища, виховувального навчання, текстоцентризму [12].

Висновок. Багатокомпонентність структури підготовки вчителя початкової школи до формування мовної особистості молодшого школяра зумовлена широким спектром навчальних, розвивальних та виховних завдань, які стоять перед учителем на кожному уроці рідної мови та читання. В системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному навчальному закладі студенти – майбутні вчителі мають усвідомити, що головне – це первинність лінгвістичної інформації в контексті їх професійної підготовки до викладання рідної мови. Впровадження комунікативно-компетентнісного підходу в практику професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ забезпечуватиме формування й розвиток комунікативно компетентної особистості майбутнього фахівця з української мови, яка характеризується свідомим ставленням до вивчення мови, розвиненим мовленням, мисленням, пам'яттю, естетичним сприйняттям мовлення та володіє професійною комунікативною харизмою.

1. Біляєв О. Концепція навчання державної мови в школах України [Текст] / О. Біляєв, Л. Скурятівський, Л. Симоненкова, Г. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16-19.

2. Бірюк Л.Я. Формування комунікативно компетентної особистості майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки / Л.Я. Бірюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vgnpu...17/V17_114_119.pdf

3. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посібник / М.С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.

4. Вашуленко М.С. Орієнтація професійної лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на основну мету шкільної мовної освіти / М.С. Вашуленко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://abc-lab.ucoz.ua/load/0-0-0-13-20>

5. Вашуленко М.С. Майбутній учитель початкових класів – першовчитель рідної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_gum/Vgnpu_ped/.../V13_3_7.pdf

6. Вашуленко М. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні / М. Вашуленко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://philology.lnu.edu.ua/visnyk/50_2010/50_2010_Vashulenko.pdf

7. Іванова Л. І. Літературна освіта молодших школярів / Л. І. Іванова // Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання: навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – С. 224-255.

8. Концепція мовної освіти в Україні. Проект [Електронний ресурс]. – <http://r-u.org.ua/ua/news/270-news.html> Режим доступу:

9. Мамчур Л.І. Реалізація лінгводидактичних підходів до навчання мови з метою формування комунікативної компетентності учнів / Л.І. Мамчур [Електронний ресурс]. – Режим доступу: archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N145/N145p080-083.pdf

10. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Початкова школа. – 2009. – № 11. – С. 35-37.

10. Нагрибельна І.Я. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи до викладання рідної мови (в контексті Болонського процесу) / І.Я. Нагрибельна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/NVUu/Ped/2011.../nahribelna.pdf>

11. Підгурська В.Ю. Про місце спецкурсу "Основи формування мовнокомунікативних умінь майбутніх класоводів у процесі педагогічної практики у системі фахової підготовки студентів ННІ педагогіки" / В.Ю. Підгурська // Студентські наукові дослідження з актуальних проблем лінгводидактики (Матеріали студентсько-викладацького науково-методичного семінару, 9 квітня 2009 р.). – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 140 с.

12. Стельмахович М. Етнопедагогічні основи методики української мови / М. Стельмахович // Українська мова і література в школі. – 1993. № 5-6. – С. 19-23.

13. Філінюк В.А. Наповнення народознавчим матеріалом змісту лінгводидактичних дисциплін у підготовці вчителя початкової школи / В.А. Філінюк // Педагогічний дискурс, випуск 13. – 2012. – С. 372-375.

14. Щукин В. Заметки о мифопоэтике "Трозы" [Электронный ресурс] / В. Щукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.html>.

The paper considers a system of training future teachers to the formation of linguistic identity primary school children through linguodidactic disciplines.

Key words: training students, native language, language identity, linguistics, elementary school, ethnology component.

УДК 378.147:811.161.2

ББК 81.24

Іван Хом'як

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА

У статті характеризується поняття мовної особистості, напрями і складники аналізованої проблеми, сутність і структура мовної особистості, її узагальнений тип і рівнева модель; дається визначення мовної особистості студента-філолога, аргументується його відповідність названим параметрам шляхом аналізу проведеного філологами мовного моніторингу.

Ключові слова: мовна особистість, узагальнений тип мовної особистості, моделі мовної особистості, мовна особистість студента-філолога, мовний моніторинг.

Реформування системи освіти в Україні, її вдосконалення – найважливіша соціокультурна проблема. Відбувається переорієнтація кінцевої мети опанування української мови із гносеологічного аспекту (засвоєння правил, лінгвістичних понять і т. ін.) на комунікативно-прагматичний, відповідно до якого українська мова – передусім засіб самовираження особистості. Відтак виникає проблема створення умов для особистісного розвитку студентської молоді, яка має швидко орієнтуватися в можливих комунікативних ситуаціях і приймати виважені адекватні рішення.

Поняття мовної особистості імпліцитно представлено в працях Г.Штейнтала, О.О.Потебні, О.О.Шахматова, а сам термін уведений В.В.Виноградовим. Питанню мовної особистості приділили увагу Г.І.Богін, Й.Л.Вейсгербер, В.В.Красних, О.О.Леонтьєв, В.А.Маслова та ін.

На сучасному етапі проблему мовної особистості зарубіжні і вітчизняні науковці досліджують у різних напрямках, зокрема як лінгвокультурна (В.А.Маслова), комунікативна (С.Г.Воркачов, В.В.Красних), емоційна мовна особистість (В.І.Шаховський), елітарна мовна особистість (Ж.Д.Горіна, Т.В.Кочеткова, Є.М.Сенченко), лінгвоколективна (Т.В.Радзієвська), українська культуромовна (Л.В.Струганець), україномовна особистість (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, О.М.Горошкіна, В.І.Кононенко, Л.М.Паламар, М.І.Пентиліюк, О.М.Семенов та ін.). Ми задалися метою проаналізувати особливості формування мовної особистості студента-філолога.

Що ж являє собою мовна особистість? Це, на думку О.О.Селіванової, іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у процесах продукування, сприйняття, розуміння й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також при комунікативній взаємодії [1, с. 445]. С.Я.Єрмоленко, С.П.Бибик, О.Г.Тодор трактують так це поняття: “Мовна особистість – 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 в собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі” [2]. У “Словнику-довіднику з української лінгводидактики” знаходимо наступне тлумачення мовної особистості: “Це такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття і відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку. Мовна особистість – мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, виявляє природне бажання повернутися у повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою” [3, с. 85-86].

На основі аналізу робіт С.Я.Єрмоленко, Ю.М.Караулова, Л.І.Мацько, Л.М.Паламар, М.І.Пентиліюк, Л.В.Струганець автори посібника “Формування мовної особистості учня” визначили складники мовної особистості: мовна компетентність (знання мови, володіння мовними вміннями й навичками); мовленнєва компетентність (уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування); предметна компетентність (уміння відтворювати у свідомості картину світу – предмети, явища і взаємозв’язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою); комунікативна компетентність (вміння спілкуватися з метою обміну інформацією); соціокультурна компетентність (сукупність знань, пов’язаних із національною та світовою культурою, на основі яких сформовані вміння узгоджувати із засвоєними етичними, естетичними та іншими цінностями власну мовленнєву й життєтворчу діяльність) [5, с. 7-8].

Сутність і структуру мовної особистості розробив Ю.М.Караулов. За його словами, це людина, наділена здібністю створювати і сприймати тексти, що різняться між собою: а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною і точністю відображення дійсності; в) певною цільовою спрямованістю [4, с. 71]. Як і Г.І.Богін, дослідник пов’язує мовну особистість із літературно-художньою діяльністю, про що свідчить розроблена Ю.М.Карауловим рівнева модель мовної особистості: вербально-семантичний – нульовий рівень, лінгво-когнітивний – перший рівень і прагматичний (мотиваційний) – другий рівень.

Розроблений Ю.М.Карауловим узагальнений тип мовної особистості актуальний для студентського середовища філологів із перспективою досягнення найвищого прагматичного рівня.

Вербально-семантичний рівень формується у процесі розвитку усного і писемного мовлення, складається зі слів, що входять у граматико-парадигматичні, семантико-синтаксичні та асоціативні відношення й утворюють у такий спосіб “вербальну мережу”.

Одиницями лінгво-когнітивного (тезаурусного) рівня є поняття, ідеї та концепти, які, утворюючи семантичні поля, спричиняють виникнення картини світу, що відображає ієрархію цінностей особистості. Цей рівень охоплює інтелектуальну сферу особистості, яку дослідник здатний вивчати за посередництвом мови, аналізуючи процеси говоріння та розуміння.

Одиницями прагматичного (мотиваційного) рівня є цілі, мотиви, інтереси, установки та інтенціональності, що спонукають мовну особистість створювати комунікативні ситуації, комунікативні ролі та сфери спілкування. Поняття мотивації об’єднує всю сукупність факторів, механізмів і процесів, які забезпечують виникнення на рівні психічного відображення спонукання до життєво необхідних цілей. Високий рівень мотивованості є одним із невід’ємних атрибутів людської діяльності, зокрема комунікативної. Мотивація комунікативної діяльності пов’язана з досягненням певної конкретної мети, яка невіддільна від самого мотиву й оцінює майбутній комунікативний акт.

Рівні мовної особистості співвідносяться з трьома аспектами процесу спілкування: комунікативним, інтерактивним і перцептивним [4, с. 99].

О.В.Тарасова проектує рівні Ю.М.Караулова на контексти структури комуніканта: мікроконтекст, що характеризує мовця як конкретну мовну особистість із наявною комунікативною інтенцією, властивою їй у конкретній ситуації спілкування; макроконтраст, який відносить мовця до певного соціуму й культури; метаконтраст, що характеризує світобачення мовця й ту концептуальну систему, в межах якої він мислить [1, с. 445].

Г.І.Богін розробив параметричну модель мовної особистості, абстраговану від індивідуальних розбіжностей людей і специфіки відомих цим людям мов. Модель має кубічну форму і 60 складників, одержаних через множення трьох параметрів: вісі А (фонетики, лексики, граматики); Б (адекватного синтезу, вибору, насиченості, інтерпретації, правильності); В (читання, аудіювання, говоріння, письма). Лінгвістика спілкування виокремлює в цілісній структурі особистості комуніканта *я тілесне, я соціальне, я інтелектуальне, я психологічне і я мовно-мисленнєве*, що корелює з мовною особистістю [Там само].

Ю.М.Караулов вважає, що узагальнений тип мовної особистості передбачає розмаїття варіантів мовленнєвих особистостей. Мовленнєва особистість, на його думку, це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, в діяльності; у свою чергу, мовна особистість – це багатопарова і полікомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей [4, с. 119].

Основним засобом перетворення індивіда в мовну особистість В.А.Маслова називає соціалізацію в її трьох аспектах: а) процес включення людини в певні соціальні відносини; б) мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами і законами певної етномовної культури; в) процес засвоєння законів соціальної психології народу [6, с. 121].

Що ж являє собою мовна особистість студента-філолога? На нашу думку, це знавець мови, який має достатній рівень лінгвістичної освіти, дбає про збереження і розвиток української мови, володіє мовною компетентністю, вміє реалізовувати її на практиці, здатний повсякчас обстоювати своє конституційне право на вільне застосування рідної мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України.

Актуальною на сьогодні є необхідність систематичного вдосконалення у студентів-філологів професійно-комунікативних умінь, що співвідносяться, як стверджує Т.В.Симоненко, з основними фазами процесу продукування мовлення [7, с. 256]: докомунікація, комунікація, *посткомунікація*. У фазі посткомунікації (рефлексії) студенти оволодівають прийомами корекції мовлення, передусім самоаналізу власного мовлення (його змісту, відповідності темі висловлювання, меті комунікативного акту), а також аналізу чужого мовлення на предмет змісту, відповідності нормам сучасної української літературної мови (орфоепічним, лексичним, словотвірним, граматичним, стилістичним). Основними напрямками роботи з розвитку вмінь корегувати чуже мовлення є: розвиток практичних умінь студентів редагувати тексти;

забезпечення відомостями про те, що таке помилки, їх типологія; формування навичок аналізу випадків допущення помилок; удосконалення вмінь оцінювати мовлення [7, с. 274].

Апробацією відповідності параметрам мовної особистості був для студентів української філології Національного університету “Острозька академія” мовний моніторинг. Рівненська молодіжна громадська організація “Фундація регіональних ініціатив”, ядро якої становлять студенти і випускники “Острозької академії”, за підтримки Видавничого дому “ОГО” провела моніторинг на предмет дотримання культури української мови серед студентської молоді. У вищих навчальних закладах Рівненської області волонтери розповсюдили анкети із завданнями з української мови задля подальшого їх аналізу та оцінки рівня грамотності студентів: 1. Відредагувати словосполучення: *навчати мові і літературі, зустрінемося у пів третьої, пам'ятники Тараса Шевченка та Юрія Федьковича, згідно наказу, відповідно вимогам, дякувати подругу, приймати участь і под.* 2. Правильно записати слова: *рок/попсовий, тридцяти/шести/копійковий, будинко/володіння, свято/ощасливлення, Паско/свяття, псевдо/народний, блідо/рожевий, середньо/статистичний, сніжно/білий, Держ/риб/інспекція, міні/сівалка.* 3. Відредагувати речення: *Щороку у світі вісім мільйонів людей захворюють на туберкульоз, два мільйона помирають від нього. Опромінювання триває лише кілька часточок секунди (3 газ.).* 4. Підкреслити нормативний варіант: *Його донька вивчилася на (вихователя, виховательку). (Шеф, шефіня) Валентина Павлівна ніколи не (запізнювалася, запізнювався). (Секретар, секретарка) Юрківська К.В. (оформив, оформила) доручення на отримання заробітної плати.* 5. Поставити наголос: *ім'я, приятель, діалог, каталог, кілометр, демократія, читання, завдання, пізнання, мабуть, доглядач, одинадцять і под.* 6. Запишіть у кличному відмінку: *боєць, виконавець, знавець, молодець, козак, кравець, мудрець, мисливець, вчитель, хлопець, переможець, школяр, українець і под.*

Члени експертної ради, яку очолював автор статті, перевірили 2278 анкет, зокрема студентів Національного університету “Острозька академія”, Рівненського державного гуманітарного університету, Рівненського державного університету водного господарства і природокористування, Рівненського відділення Київського університету права, Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, Рівненського інституту Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”. Найвищий рівень грамотності виявили студенти Національного університету “Острозька академія”.

Усі завдання правильно виконали 42 студенти, що становить близько 1% із загальної кількості опитаних, 9% правильно відповіли на половину питань, 48% не впоралися із завданнями.

Таким чином, студенти-філологи виявили свою комунікативну компетентність на етапі підготовки і початку професійної діяльності, продемонстрували організаторські здібності у підготовці і проведенні “Мовного моніторингу”, вміння спілкуватися з ровесниками і переконувати у важливості мовного проекту, мобілізували здобуті в університеті знання із сучасної української літературної мови й ефективно застосували їх під час спостережень і контролю студентського мовлення, об'єктивно оцінили рівень мовної грамотності анкетованих, підтвердили професійність власного мовлення і те, що досягли прагматичного, або мотиваційного (за Ю.М.Карауловим), рівня сформованості мовної особистості.

1. Горошкіна О.М. Формування мовної особистості учня / О.М.Горошкіна [та ін.] – Луганськ: СПД Резников В.С., 2009. – 304 с.

2. Єрмоленко С.Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С.Я.Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001. – 224 с.

3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. - М.: Наука, 1987. – 264 с.

4. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А.Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

5. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія / О.О.Селіванова.– Полтава: Довкілля, 2010. – 844 с.

6. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т.В.Симоненко. – Черкаси, 2006. – 328 с.

7. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. М.І. Пентиліук.– К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.

The article is devoted to the characterization of the concept of linguistic personality, tendencies and components of analyzed problem, essentiality and structure of linguistic personality, its generalized type and standardized model; the definition of linguistic personality of a philology student and the argumentation of his accordance with the requirements mentioned with the means of analysis of the linguistic monitoring conducted by philologists are given.

Key words: *linguistic personality, generalized type of linguistic personality, models of linguistic personality, linguistic personality of a philology student, linguistic monitoring.*

УДК 371.134:81'243:338.48

ББК Ч 404.1:У 433

Іванна Чейнеш

ВПЛИВ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ НА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТСЬКОЇ СФЕРИ

У статті обґрунтована роль іншомовної комунікативної культури у формуванні мовної особистості студентів як майбутніх фахівців туристської сфери діяльності.

Ключові слова: *професійна підготовка, мовна особистість, іншомовна культура, туристська галузь.*

Вступ. Вітчизняні й зарубіжні дослідники проблем комунікації вказують на те, що підвищення іншомовного потенціалу сучасних студентів як майбутніх фахівців – це потужний резерв прискорення соціально-економічного, науково-технічного і культурного прогресу суспільства. З огляду на це оволодіння студентами вищих закладів освіти іноземними мовами на рівні читання та перекладу зі словником є вкрай недостатнім. В інформаційному суспільстві актуалізується завдання іншого порядку – оволодіння іноземною мовою як цілком доступним засобом комунікації. Реалізація цього завдання можлива за умови синхронного вивчення іноземної мови і культури народу, мова якого вивчається, що й зумовило виокремлення в сучасній професійній педагогіці проблеми формування іншомовної комунікативної культури.

Постановка проблеми. Розвиток мовної особистості студента – це один з важливих аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців туристської сфери, зумовлений різноманітністю соціально-комунікативних ситуацій та етнокультурного середовища в цілому, в якому здійснюється фахова туристська діяльність. Оскільки мовна особистість послуговується мовою не як сукупністю лінгвістичних правил, а насамперед як засобом вираження національно-культурного простору, то стає очевидним значення культурного контексту її формування. Крім того, сучасний фахівець формується в умовах переходу від технократичного до гуманістичного мислення. Останнє передбачає виховання в людини таких особистісних якостей, які дозволяють їй вільно взаємодіяти з іншомовними комунікантами й абстрагуватися від найрізноманітніших упереджень на шляху до взаєморозуміння з ними. Це вказує на важливість іншомовної комунікативної культури як обов'язкового компонента становлення мовної особистості фахівця туристської сфери.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукових праць І.Зязюна, В.Квартальнова, Л.Лук'янової, Л.Сакун, В.Федорченка та інших засвідчує постійну увагу сучасних дослідників до питання ролі іншомовної комунікації в забезпеченні успішної професійної діяльності в туристській сфері. Адже нині, вважає В.Куриляк, на вітчизняному ринку праці та послуг потрібні міжкультурно компетентні фахівці. Їх нестача призводить до втрат і пов'язана зі зниженням конкурентоспроможності вітчизняних фахівців на міжнародному рівні [84]. Такі погляди змінюють статус іноземної мови як навчальної дисципліни. У процесі її вивчення студент пізнає культуру країни, традиції народу, норми і способи поведінки, які забезпечують йому готовність до здійснення повноцінної професійної та міжособистісної комунікації. Отже, вивчення іноземної мови трансформується у формування іншомовної культури, де чільне місце посідають питання виховання, передусім пов'язані з формуванням здатності майбутнього фахівця туристської сфери до міжкультурної комунікації. Особливо важливо це зараз, коли “змішування народів, мов, культур досягло небаченого досі розмаху, і гостро постала проблема виховання терпимості до

чужих культур, стимулювання інтересу до їх глибшого пізнання та поваги до них, переборення в собі почуття роздратованості від перенасичення чужими культурами” [5, с. 9].

Постановка мети. Обґрунтувати роль іншомовної комунікативної культури у формуванні мовної особистості студентів як майбутніх фахівців туристської сфери діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дослідники підкреслюють, що вплив людей одне на одного в туризмі формує загальносвітовий стиль життя, який у свою чергу суттєво впливає на розвиток туризму. У такий спосіб культури регіонів здатні викликати у потенційних туристів сильний спонукальний мотив не тільки до туристських подорожей, але й до активного пізнання “чужих” культур. Туризм, на думку фахівців-туризмознавців, – найкращий спосіб знайомства з іншою культурою. Найбільший інтерес викликають такі елементи культури народу, як мистецтво, наука, релігія, історія.

Студіювання культури у зв'язку з навчанням іноземної мови ставить за мету передавання студентам мінімуму фонових знань, якими володіє носій мови, тобто знань з географії, історії, громадського життя, мистецтва, культури, звичаїв і традицій. На думку вчених, реалізація такої мети висуває на перший план опанування студентами так званою “туристською культурою”, під якою розуміють “сукупність традицій, норм поведінки, що реалізуються в межах туристської діяльності та ґрунтуються на загальнолюдських та національних цінностях” [4, с. 100]. Туристська культура фахівця відповідної сфери діяльності є важливим елементом професійності, оскільки в межах туризму при зіткненні різних культур, різних культурних стереотипів мають місце так звані “кроскультурні конфлікти”. Формування іншомовної культури студентів-туристів передбачає їх обізнаність з тим, що в усіх мовах існують суто етнічні контекстуальні моменти, пов'язані з так званим фоновим спілкуванням і лакунами. Фоновим називається спілкування, де визначальну роль відіграє підтекст, який передбачає, що суб'єкти належать до одного етносу і розуміють цей підтекст без слів. Лакуни (безеквівалентна лексика) – відсутність слів для тих значень, які є в іншій мові, але яких не існує в даній [2, с. 142]. І фонові, і безеквівалентні лексика нерідко стають причинами непорозуміння, конфліктів і навіть курйозів, оскільки без знання культурних особливостей відчувати підтекст спілкування неможливо.

З урахуванням вищесказаного до туристської культури традиційно відносять все, що стосується соціокультурної функції туризму. Найбільш актуальними завданнями в цьому аспекті є: освоєння культурної спадщини людства посередництвом туризму; зняття суперечностей між економічними показниками розвитку туризму та його культурним спрямуванням; підвищення комунікативної культури фахівців туристської сфери; дотримання туристської етики у міжкультурній взаємодії і взаємовпливах у туризмі [4, с. 46].

Останнє завдання видається надзвичайно актуальним, у зв'язку з чим у 1999 р. на міжнародному рівні було розроблено “Глобальний етичний кодекс туризму”, мету якого дослідники вбачають у формуванні туристської культури та етики всіх суб'єктів відповідної сфери діяльності на основі соціально-культурних традицій та звичаїв усіх народів. Вважаємо, що мова йде не просто про культуру подорожуючих, а насамперед про професійну туристську культуру, яка визначається готовністю фахівців до міжкультурних контактів посередництвом професійної туристської культури. З цієї позиції іншомовну комунікативну культуру доцільно вважати структурною одиницею туристської культури фахівця відповідної сфери життєдіяльності.

З огляду на сказане в сучасній моделі професійної підготовки студентів актуалізуються дидактичні принципи культуровідповідності та полікультурності, які вимагають інкультураційного спрямування навчання та виховання. Прикінцевий результат інкультураційного процесу полягає в готовності випускника вищого закладу освіти до іншомовного спілкування та інтеграції в іншокультурний соціум. Це означає, що навчальний матеріал слід адаптувати до місця і часу, у яких молодій людині доведеться жити, адже призначення освіти для індивіда не означає лише “введення його в культурне життя людства у вигляді формального розвитку здібностей” [6, с. 93], але й формування у молодих людей компетентностей, які стосуються життя в полікультурному середовищі, у якому відсутність навичок спілкування з представниками інших культур, мов, релігій загрожує людині в майбутньому опинитися в ізоляції, збоку від досягнень людства.

У процесі формування іншомовної комунікативної культури викладач іноземної мови, порівнюючи культурні особливості країн і народів, виявляючи в них спільне й відмінне, забезпечує виховання дуже важливих якостей полікультурної особистості: патріотизму, гуманізму, толерантності та ін. Порівняння у свою чергу потребує від студента дієвих знань, прояву власної думки й активної життєвої позиції з будь-якого питання. А це стимулює інтерес до вивчення іншомовної культури і підвищує мотивацію до постійного поглиблення знань і про свою країну, і про інші.

У цьому сенсі показовою є праця російського вченого Г. Дмитрієва “Багатокультурна освіта”, у якій він називає толерантність як найважливішу особистісну рису полікультурності та обґрунтовує кількарівневу теорію розвитку толерантності у процесі знайомства з “чужою” культурою. Зокрема, на першому рівні відбувається розвиток в індивіда терпимості до культурних відмінностей і ліберальне до них ставлення. Другий рівень характеризується розумінням і прийняттям іншої культури. Це означає, що людині слід навчитися жити за демократичними нормами в атмосфері культурного плюралізму. На третьому рівні виховується повага до культурних відмінностей на основі діалогу культур. Найскладніший, на думку вченого, останній рівень становлення полікультурної особистості – утвердження культурних відмінностей, оскільки цей рівень вимагає усвідомлення того, що толерантності, прийняття і поваги до культурних відмінностей уже недостатньо. Необхідна активна позиція, де активною повинна бути насамперед сама особистість, позаяк людина стверджує себе і свою ідентичність у діяльності. Отже, толерантність означає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище багатомірні, а отже, й погляди на цей світ різні, і вони не можуть, і не повинні зводитися до одноманітності на чийсь користь.

Вважаємо за доцільне проілюструвати теоретичні міркування використанням прийому “аналіз міжкультурного спілкування” у власній практиці викладання іноземної мови і виховання в студентів позиції прийняття “чужої” культури. Суть прийому зводиться до опису або якого-небудь непорозуміння, або конфлікту, або проблеми, які виникли тому, що комуніканти належать до різних культур. Подається інформація, яка вміщує опис місця дії, національної приналежності комунікантів, іноді навіть передає їх емоційні стани. Пояснення причини інциденту відсутнє. Завдання студентів – з'ясувати цю причину і прокоментувати її. Зазначений прийом дозволяє студентам переконатися в тому, що наша власна реакція на чужу поведінку та її інтерпретація зумовлені національною приналежністю. Інтерес студентів викликав наступний епізод міжкультурної комунікації: “На фуршеті в перерві конференції з міжнародних відносин навпроти американця сидів чоловік, що мав вигляд представника Азії. Щоб розпочати дружню розмову, американець дуже голосно і на дуже примітивній англійській вигукнув: “Like food?” Азіат кивнув і промовчав, після чого його запросили до виступу, представивши як відомого вченого-економіста з престижного університету. Після виступу, виголошеного бездоганною англійською, він повернувся на місце і спитав американця дуже голосно: “Like talk!” [3, с. 44].

В результаті аналізу ситуації студенти повинні прийти до висновку, що неадекватна комунікативна поведінка американця спричинена неправильними уявленнями про “іноземців” з Азії як про людей примітивних, з якими слід говорити на примітивні теми, не дотримуючись ритуальної комунікації. З епізоду стає зрозуміло, що мова – основний засіб культурних контактів.

Висновки. Таким чином, іншомовна комунікативна культура є обов'язковим елементом формування мовної особистості майбутніх фахівців туристської сфери. Вона визначає готовність відчувати, приймати і розуміти культурні особливості іншомовних народів, а отже, забезпечує людині комунікативну компетентність і як фахівцю, і як носію певного національно-культурного простору. В сучасних умовах життя іншомовна комунікативна культура набуває практичної значущості не тільки для майбутньої професійної діяльності студентів, але й для їх участі в громадській, науковій, політичній та інших сферах. Вона включає також важливий виховний аспект, тому що не обмежує особистість володінням тільки мовними засобами іноземної мови, але одночасно забезпечує засвоєння культурних надбань інших народів, їх ментальних особливостей, культури вербального і невербального спілкування і шанобливе до них ставлення, формування навичок спілкування у різних життєвих ситуаціях, розвиток

мотивації до подальшого оволодіння мовою тощо. Усе зазначене, на нашу думку, підвищує конкурентоздатність фахівців на європейському ринку праці.

1. Куриляк В.Є. Міжнародний менеджмент / В.Є. Куриляк. – Тернопіль: Карт-бланш, 2004. – 268 с.
2. Парфіненко А.Ю. Туристичне країнознавство. Навчальний посіб. / А.Ю. Парфіненко. – Харків: Бурун-книга, 2009. – 288 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 344 с.
4. Устименко Л.М. Основи туризмознавства. Навчальний посібник / Л.М. Устименко. – К.: Альтерпрес, 2009. – 320 с.
5. Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку / Л.Н. Яковлева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 6. – С. 5-12.
6. Якса Н.В. Основи педагогічних знань. Навчальний посіб. / Н.В. Якса. – К.: Знання, 2007. – 358 с.

In the article is substantiated the role of the foreign culture in the forming of the students' language personality as of the future specialists by the activity in the tourist field.

Key words: *professional training, language personality, foreign culture, tourist field.*

УДК 378.147:81'243:338.48

ББК 74.580.0

Маріанна Чорна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

Досліджено особливості механізму породження мовлення, визначено психологічні засади формування іншомовної компетенції майбутніх фахівців сфери туризму.

Ключові слова: *іншомовна компетенція, механізм породження мовлення, міжмовна взаємодія.*

За сучасних умов розвитку освітнього простору невід'ємною частиною фахової підготовки студентів стало навчання іноземної мови, оскільки з огляду на перспективу інтеграції в європейське співтовариство тільки той фахівець, який володіє принаймні однією іноземною мовою, має сформовані навички міжкультурного спілкування, визнає й поважає розбіжності в рідній та чужій культурах, зможе адаптуватися до полікультурного середовища й реалізувати свій професійний та особистісний потенціал.

Найбільш затребуваними в період формування міждержавної інтеграції є висококваліфіковані менеджери туризму, які володіють декількома іноземними мовами, а відтак здатні співпрацювати з іноземними партнерами, приймати адекватні до реальних ситуацій самостійні рішення, бачити перспективи та планувати стратегію й тактику розвитку туристичної галузі. Важливими якостями особистості менеджера туризму повинні стати комунікативність, кмітливність, креативність, уміння вести діалог з партнерами, дотримуватись норм культурної, ділової та мовної етики. Відтак особливого значення у процесі підготовки менеджерів туристичної галузі надається формуванню іншомовної компетенції.

Проблема навчання іноземної мови студентів ВНЗ була предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема, І.О.Зимня, М.М.Васильєва, Ю.І.Пассов, В.В.Рижов, Л.О.Савенкова, В.Л.Скалкін досліджували особливості спілкування під час навчання іноземної мови; О.О.Леонтєв, Л.П.Гапоненко та ін. працювали над дослідженням умов підготовки до спілкування фахівців у педагогічному університеті; М.О.Богатирьова, І.А.Воробйова, В.В.Сафонова, В.М.Топалова приділили увагу такому аспекту проблеми, як формування соціокультурної компетенції; О.О.Величко, Н.І.Говорова, В.О.Кудряшова, Ю.О.Семенчук розглядали проблему навчання іноземної мови в аспекті формування іншомовної лексичної компетенції; Р.О.Гришкова, Н.А.Ігнатенко, В.О.Калінін висвітлювали умови формування іншомовної соціокультурної компетенції майбутніх фахівців, Л.В.Волкова досліджувала іншомовну комунікативну компетентність майбутніх спеціалістів фінансово-економічного

профілю тощо. Натомість питання одночасного навчання декількох іноземних мов майбутніх менеджерів туризму залишилося поза увагою дослідників. Відтак, у межах дослідження проблеми підготовки студентів до професійної діяльності маємо намір визначити психологічні засади формування іншомовної компетенції майбутніх менеджерів туризму, що і становить мету даної статті.

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Ніколаєва С.Ю., 2003), головною метою навчання іноземної мови повинно стати не накопичення знань, як це має місце у навчанні інших дисциплін, а “оволодіння студентами діяльністю іншомовного спілкування”. Зважаючи на це, визначимо специфіку й кінцеву мету процесу навчання іноземної мови у ВНЗ.

Серед досліджень, що висвітлювали психологічні аспекти проблеми мовленнєвої діяльності людини, найбільш визнаними є праці Л.С.Виготського, М.І.Жинкіна, О.О.Леонтєва, С.Л.Рубінштейна, О.Ф.Тарасова, П.Я.Гальперіна, І.Зимньої, О.Р.Лурії.

Зважаючи на ці дослідження й узагальнюючи думку науковців, дійшли висновку, що мовлення – це сукупність мовленнєвих дій, що має власну структуру, до якої входять орієнтування, планування, реалізація, зіставлення мети й результату, тобто процес мовлення має чотирифазову динамічну будову. Кожна фаза відповідає певному етапу породження зв'язного висловлювання. Мовленнєве спілкування здійснюється за допомогою мови, що виступає засобом мовленнєвої діяльності.

На думку О. О. Леонтєва, породження мовлення – це мисленнєво-мовленнєва діяльність людини, а тому має всі риси та складові діяльності загалом, а саме: інтенцію, задум, реалізацію, мету, зворотний зв'язок тощо. У теорії мовної діяльності виокремлюють такі чинники впливу на механізм породження мовлення: мотив, мету, значення, ситуацію [7].

Мотив виступає стимулом, поштовхом до діяльності людини. Він визначає зону адекватних для задоволення потреби цілей, а також зону адекватних йому дій (Виготський Л.С., 1982). Мотивом висловлення може бути або вимога, або звертання інформаційного плану, пов'язане з контактом, або бажання чітко сформулювати власну думку. За відсутності мотивів мовленнєве спілкування не відбуватиметься.

Те, які кроки буде зроблено під впливом мотиву, залежить від інших чинників, зокрема ситуації спілкування, що характеризується такими параметрами, як час, простір, соціальна роль, статус, вік, рівень розвитку, певний психофізіологічний стан мовців у момент породження мовлення або його сприймання. Мовець повинен урахувати усі ці параметри під час планування й породження висловлювання.

Формування задуму висловлення є етапом, що визначає його зміст, тобто індивід починає усвідомлювати способи перетворення суб'єктивного змісту в систему розгорнутих і зрозумілих усім мовленнєвих значень. Ці дві – частини тема (зміст) і рема (задум) – й утворюють вихідну думку, систему тих зв'язків, що потенційно повинні фігурувати у майбутньому висловлюванні. Надалі семантичний запис, що мав характер згорнутого висловлювання, перетворюється на ланцюжок взаємопов'язаних слів. Трансформування цієї семантичної схеми у розгорнуте висловлювання здійснюється за допомогою внутрішнього мовлення.

Як засвідчує О.Р.Лурія, внутрішнє мовлення є необхідним етапом підготовки до зовнішнього, розгорнутого мовлення, перехідною ланкою між думкою та зовнішнім мовленням. На цьому етапі внутрішній зміст переходить у систему розгорнутих синтаксично організованих мовленнєвих значень, завдяки чому схема семантичного запису перекодовується в структуру майбутнього висловлення [8, с. 7-8]. Відтак, внутрішнє мовлення, в основу програми якого покладено схеми семантичного запису з їхніми потенційними зв'язками та глибинні синтаксичні структури, надалі розгортається у зовнішнє висловлювання, що спирається на поверхневу синтаксичну структуру. За своєю морфологічною будовою внутрішнє мовлення відрізняється від зовнішнього, оскільки має згорнутий, аморфний характер, а за своєю функціональною ознакою є передусім предикативним утворенням [8, с. 9]. Предикативний характер внутрішнього мовлення є основою для переведення початкового задуму мовця в майбутнє розгорнуте висловлення. За Л.С.Виготським, на цьому рівні здійснюється словесний

синтаксис і граматику слів. Саме цей компонент відбиває процес мовленнєвого оформлення загального смислу висловлювання. Це механізм внутрішньої організації, а не реалізації.

Результатом даного компонента є породження мовлення – мовленнєва діяльність. На цьому етапі тимчасова внутрішня реалізація спрямована на повну автоматизацію всіх дій, що забезпечують акт вимови. Якщо за умов навчання рідної мови ці дії успішно автоматизуються в результаті багаточисельного повторення в мовному середовищі, то в штучно створеному мовленнєвому середовищі за умов навчання іноземної мови їх необхідно відпрацьовувати спеціально.

Завершальною ланкою формування висловлювання вважаються процеси його фонетичного оформлення [8, с. 21].

Схематично ця структура може бути зображена у такий спосіб: мотив → думка (мовленнєва інтенція) → внутрішнє програмування → лексичне розгортання, граматичне конструювання → моторна реалізація → зовнішнє мовлення. Варто також зауважити, що схема структури механізму породження мовлення доповнюється компонентом зворотного зв'язку або слухового контролю [5, с. 239], що дозволяє зіставляти висловлювання з його змістовим ядром, контекстом та ситуацією спілкування. У системі зазначених компонентів і відбувається процес породження висловлювання.

Психологи (О.О.Леонт'єв, І.О.Зимня) виокремлюють наступні рівні здійснення мовленнєвої діяльності: 1) мотиваційно-спонукальний, що обумовлює інтенсивність, емоційність, особистісну значущість мовлення; 2) орієнтувально-дослідницький, від якого залежить спрямованість мовлення, його відповідність задуму, обставинам комунікації; 3) рівень реалізації мовленнєвої діяльності. Здійснення мовленнєвої діяльності забезпечується функціонуванням навичок та умінь породження та сприймання висловлювання.

Аналізуючи процеси породження та сприйняття висловлювання, М.І. Жинкін (Механізми мовлення, 1958) вважав операції відбору та упорядкування основними для забезпечення аналізу та синтезу під час продукування мовлення. Крім того, психолог надавав великого значення механізмам осмислення, роботи короткочасної та довготривалої пам'яті, що беруть участь у опрацюванні мовного матеріалу, а також виокремлював механізм випереджувального синтезу, що забезпечує зв'язність мовлення при формулюванні думки [4].

Відтак, психологи дійшли висновку, що механізми породження мовлення не залежать від того, якою мовою будується висловлювання, вони є єдиними в індивіда. При цьому механізми “включаються” лише в тому випадку, якщо їх робота може бути забезпечена змістовими мовними зв'язками, а також закладеними у пам'яті синтаксичними конструкціями і здатністю об'єднувати склади у слова рідною чи іноземною мовами.

Як стверджує Т.Г.Камянова, в основі породження мовлення лежить безперервний пошук оптимальних способів передачі ментального через мову. За умов системного взаємозв'язку та взаємовідштовхування граматичних, лексичних і фонетичних мовних засобів процес породження іноземного мовлення цілком збігається із процесом породження рідного мовлення, натомість пов'язується із здатністю виражати думки в іншомовному коді – засобами фонематичних, граматичних і лексичних символів [6, с. 32].

Отже, вивчати кожну наступну мову необхідно й доцільно з опорою на механізми мовлення, сформовані на основі засвоєння рідної та іноземних мов.

Під час вивчення другої та третьої мов відбувається міжмовна *взаємодія*. В одному випадку – раніше засвоєні знання з другої та рідної мов допомагають засвоєнню третьої, в іншому – раніше засвоєні знання з другої та рідної мов заважають засвоєнню третьої, а іншим разом – знання, отримані під час вивчення третьої мови знижують відтворення раніше отриманих знань із другої та рідної мов. “Явище перенесення вмінь і навичок, – зазначав О.О. Леонт'єв, – відбувається незалежно від наших спроб обмежити його за допомогою того чи іншого методу: воно міститься в загальних закономірностях перенесення умінь” [7, с. 18].

Отже, явище *перенесення* (від англ. transfer – перенесення, переміщення, передавання) відіграє особливу роль при вивченні декількох мов. Перенесення першочергово виникає у тих випадках, коли мови, що взаємодіють, характеризуються певною подібністю [3, с. 40].

Сутність механізму перенесення (чи трансферу) полягає в наступному: після того, як були прикладені зусилля для засвоєння певних дій, необхідно значно менше зусиль для засвоєння

дій, близьких за своєю структурою до вже засвоєних. Чим точніше виділяються схожі моменти цих дій, тим легше здійснюється перенесення. Ось чому так важливо із самого початку оволодіння іноземними мовами послідовно формувати міцні та стійкі навички: кожна з них прокладає шлях до засвоєння наступної інтелектуальної дії [6, с. 65]. Те, що певна дія стала навичкою, означає, що людина в результаті тренування отримала можливість здійснювати операцію автоматично, мимовільно.

Для позначення явища перенесення знань Е.М.Верещагін запропонував користуватися термінами *транспозиція* – позитивне перенесення, та *інтерференція* – негативне перенесення [2, с. 122-133]. Явище транспозиції полегшує засвоєння іноземних мов, явище інтерференції призводить до великої кількості помилок як в усному, так і писемному мовленні [9, с. 43]. Відтак одне із основних завдань у навчанні іноземних мов полягає в тому, щоби забезпечити позитивне перенесення знань, умінь та навичок з рідної мови та зменшити її негативний вплив на мову, що вивчаються.

На мисленнєву діяльність людей, які вивчають декілька іноземних мов накладають відбиток явище інтерференції та механізм переключення коду, що виявляється у перефразуванні та трансформованому повторюванні сказаного; підвищеній емоційності, що призводить до незавершеності фраз чи слів, пауз; спрощенні стратегії пошуку слів; відхиленню від норм літературної мови, що, відповідно, знову призводить до сильного хвилювання.

Причиною таких відхилень є саме інтерференція – перенесення елементів однієї мови в мовлення іншою. Низка вчених (Є.Верещагін, Ю.Жлуктенко, В.Розенцвейг, С.Семчинський, В.Серебрянникова, Л.Уман, Л.Щерба, В.Ярцева та ін.) зазначають, що реальним витоком інтерференції є саме суміщений механізм породження текстів на двох мовах та інтерферентність установок. При такому розумінні явища інтерференцією можна вважати неусвідомлене, безконтрольне використання елементів однієї мови при побудові текстів іншою.

За даними досліджень М.І.Жинкіна, мовлення другою мовою формується на основі попередньої та у зв'язку з нею [4, с. 29]. На думку Л.В.Щерби, “...усунути переклад із свідомості людини не можна, бо вона так чи інакше звертається у внутрішньому мовленні до рідної мови й зіставляє з нею те, що вивчає” [10, с. 48], що доводить природовідповідність мовлення, а відтак необхідність урахування психофізіології природи мовця.

Оскільки явища транспозиції (позитивного перенесення) полегшують засвоєння другої та третьої мов, а явища інтерференції (негативного перенесення) призводять до помилкового застосування форм в усному та писемному мовленні, одна із основних проблем навчання іноземних мов – організація позитивного перенесення знань, умінь та навичок, отриманих під час опанування рідною мовою, а також попередження негативного впливу рідної мови на процес засвоєння іноземних мов.

Особливі труднощі виникають під час вивчення близькоспоріднених мов. При цьому, за дослідженнями Л.А.Шварца (1947), перша стадія оволодіння іноземною мовою, характеризується тим, що матеріал, який може викликати інтерференцію, при відтворенні зіставляється, об'єднується і в момент репродукції використовується спільно. Друга стадія характеризується тим, що настає відокремлення форм мови, що вивчається, від тих, з якими вони разом відтворювалися на першій стадії навчання. На третій стадії, названій стадією автоматизації, здійснюється відтворення тільки тих форм мови, що спеціально вивчаються.

Явище *автоматизації* дій мовлення при вивченні іноземних мов займає важливе місце у процесі навчання. На першому етапі формування успішної автоматизації, як стверджує П.Я. Гальперін, необхідне повне розкриття дії та уповільнене її виконання таким чином, щоби кожен крок був зафіксований. На другому етапі необхідним є об'єднання початкових дрібних ланок у більш значні кроки – це досягається шляхом тренування дії, що автоматизується, разом із раніше автоматизованими лексико-граматичними одиницями аж до безпомилкового виконання дії (Гальперін П.Я., 1968).

Доведені у результаті тренування до певної досконалості дії визначаються як навички, а внутрішні, розумові дії – як операції. Відтак, *механізм зовнішньої реалізації мовлення* – це сукупність навичок оформлення мовлення і розумових операцій.

Основними умовами формування цього механізму можуть вважатися такі: відпрацювання механізму реалізації мовлення здійснюється на мовному матеріалі, що пройшов рівень структурування, тобто з яким попередньо студенти були ознайомлені; необхідні операції та навички засвоюються послідовно, з урахуванням психологічних труднощів під час їх виконання; під час формування механізму зовнішньої реалізації мовлення структуру навчальних мовних одиниць необхідно поступово ускладнювати; кожна одиниця мовлення повинна мати комунікативну цінність.

На думку Б.В.Беляєва [1], кінцевим виявиться той етап вивчення іноземної мови, при якому свідомо засвоєна мовна система буде вільно застосовуватися у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності, в результаті чого з'явиться здатність до мислення іноземною мовою.

Таким чином, мислення іноземною мовою слід вважати метою навчання і показником ступеня володіння нею. Тільки у цьому випадку іноземна мова стане внутрішнім надбанням майбутнього фахівця.

1. Беляев. Б.В. Очерки по психологи обучения иностранным языкам/ Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 228 с.
2. Верещагин Е.М. Психолингвистическая проблематика теории языковых контактов / Е.М. Верещагин // Вопр. языкознания. – 1967. № 6. – С. 122-133.
3. Дешериев Ю.Д., Протченко И.Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю.Д. Дешериев, И.Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – С. 40.
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во Акад. педаг. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
5. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности./ И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: – 2001. – 432 с.
6. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка / Т.Г. Камянова.– М., 2008. – 512 с.
7. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: Психолингвистические очерки/ А.А. Леонтьев. – М., 1970. – С. 18.
8. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. Изд. 2-е / А.Р.Лурия.– М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
9. Методика изучения русского языка: пособие для учителя / Под ред. Г.М. Иваницкой, Н.А. Пашковской. – К.: Рад. шк., 1986. – 288 с.
10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба.–Л.: Наука, 1974. – 248 с.

The peculiarities of mechanism of speech producing are studied, the psychological principles of foreign languages' competence formation of the future tourism experts are defined.

Key words: *foreign languages' competence, mechanism of speech producing, interlingual interaction.*

УДК 378.147:811.161.2'243

ББК 74.268.1 (4 Укр)

Ганна Швець

РОЗВИТОК НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ (НА МАТЕРІАЛІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ)

У статті схарактеризовано специфіку діалогічного мовлення та окреслено систему завдань, спрямованих на розвиток відповідних навичок у студентів-іноземців під час роботи з художнім текстовим матеріалом. Наголошено на важливій ролі викладача як модератора невимушеного й комфортного спілкування на занятті з української мови як іноземної.

Ключові слова: *діалогічне мовлення, художній текст, українська мова як іноземна, комунікативна компетентність, мовленнєво-комунікативні вміння.*

Кількість іноземних громадян, що здобувають вищу освіту в нашій державі, щороку збільшується. Відповідно до наказу Міністерства освіти та науки України від 21.04.2010 р.

мовою навчання для цього контингенту може бути українська, російська, англійська чи інша іноземна мова. У будь-якому випадку іноземці вивчають українську: як засіб оволодіння знаннями з фаху та з дисциплін циклів соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, або лише як мову соціокультурного оточення, або в межах курсу “Українська мова за професійним спрямуванням”. Стратегічна мета навчання української мови як іноземної – формування комунікативної компетентності. Однією з її важливих складових є розвиток навичок діалогічного мовлення, у якому найяскравіше виражена функція мови як засобу безпосереднього спілкування.

У методиці навчання іноземних мов наголошено на важливості формування навичок діалогічного мовлення на початковому етапі, коли відбувається процес адаптації інокомуніканта до нового мовного та соціокультурного середовища: саме в цей період студент повинен навчитися базовим моделям мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях спілкування (побутових, культурних, навчально-професійних тощо). На наступних етапах навчання української мови як іноземної, коли провідною стає роль монологічного мовлення, відбувається вдосконалення навичок діалогічного мовлення. Художній текст – чудовий матеріал для такої роботи, оскільки виконує і репрезентативну функцію (дає зразки живого діалогічного мовлення в різних комунікативних ситуаціях), і мотиваційну: емоційність та ефект співпереживання, який виникає у процесі читання, створюють сприятливий психологічний мікроклімат у студентській групі для зацікавленого невимушеного спілкування, а відтак – ефективного розвитку навичок діалогічного мовлення.

Різні аспекти проблеми формування й розвитку навичок іншомовного діалогічного мовлення досліджено в психології (І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.) та методиці навчання іноземних мов (І. Бім, Л. Васильєва, В. Возниця, П. Гурвіч, Б. Лапідус, Д. Ізаренков, Р. Мартинова, Є. Пассов, Л. Рейманкова, В. Скалкін, Т. Тучкова та ін.). У методиці навчання української мови як іноземної названій проблемі присвячено розвідки Т. Лагути, Л. Солодар, О. Сослюк, Н. Станкевич, Г. Швець та ін. Окреслюючи важливу роль художнього тексту в навчанні української мови як іноземної, вітчизняні лінгводидакти вивчають потенціал творів художньої літератури для формування лінгвокраїнознавчої та читацької компетентностей інокомунікантів (А. Буднік, З. Мацюк, І. Процик, С. Шевченко та ін.), комунікативної компетентності (Л. Васильєва, Г. Швець та ін.), досліджують принципи роботи з творами різних жанрів в іноземній аудиторії (Л. Антонів, М. Єлісова, С. Єрмоленко та ін.). Системну й ґрунтовну концепцію розвитку мовленнєво-комунікативних умінь, а відтак – і діалогічного мовлення, на матеріалі художнього тексту запропоновано в навчальному посібнику Є. Матрона “Художній твір на уроках іноземної мови” [3]. Автор детально характеризує методи, спрямовані на розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь іншомовних учнів: інсценізація, драматизація, виявлення думок, метод асоціацій (артефактів), ситуативна рольова гра, вільна імпровізація, проблемна гра. Можливість і потреба їх використання, вважає Є. Матрон, обумовлена “специфічною здатністю художнього твору бути другою реальністю” – художньою, на основі якої учні / студенти у процесі вільного, творчого й зацікавленого спілкування мають “шанс створити свою, третю реальність” [3, с. 8]. Проблема ефективного використання лінгводидактичного потенціалу художнього тексту для розвитку навичок діалогічного мовлення у процесі навчання української мови як іноземної ще не ставала предметом спеціального дослідження. Таким чином, мета пропонованої розвідки – схарактеризувати специфіку діалогічного мовлення та окреслити систему завдань, спрямованих на розвиток відповідних навичок та умінь під час роботи з художнім текстом на занятті з української мови як іноземної.

Для діалогу, як відомо, характерна постійна зміна ролей мовця і слухача. Кожен учасник діалогу виступає то адресатом, то відправником інформації, що й визначає специфічні умови породження діалогічного мовлення: мовець одночасно сприймає інформацію на слух, аналізує її та планує свою відповідь, передбачаючи можливу реакцію співрозмовника. Таким чином, діалогічне мовлення не є простим поєднанням аудіювання та говоріння, а більш складною мовленнєвою діяльністю. Саме тому в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти введено термін “інтерація” на позначення діалогічного мовлення як п'ятого виду мовленнєвої діяльності (поруч із читанням, письмом, аудіюванням та говорінням) [2]. Серед особливостей

діалогічного мовлення дослідники відзначають його ситуативний характер, спонтанність (тема й характер розмови може змінюватися залежно від обставин), емоційність, використання невербальних засобів спілкування, неповноту реплік тощо.

Оскільки діалог як форма спілкування виникає лише за умови існування певного комунікативного наміру (мети, інтенції) у комунікантів, то головним критерієм, за яким виокремлюють різні типи діалогів, є функціональний. Відповідно до класифікації речень за метою висловлювання на розповідні, питальні та спонукальні, виділяють такі ж види діалогів. На перший погляд може здатися, що в цій типології не врахована інтенція другого комуніканта. Пор.: 1) – *Ти знаєш Тетяну з першої групи? – Так, ми давно дружимо.* 2) – *Ти знаєш Тетяну з першої групи? – А що, ти хочеш з нею познайомитися?* 3) – *Ти знаєш Тетяну з першої групи? – Не питай мене про неї!* Наведені діалоги (чи їх фрагменти) відрізняються функціональними характеристиками реактивних реплік, і лише перший із них можна вважати класичним зразком питального діалогу, що складається з ініціативної питальної та реактивної розповідної реплік. Однак зміст і структура реактивних реплік (питальної та спонукальної) у двох наступних діалогах дає підстави стверджувати, що розповідні речення-відповіді в них просто опущені. Так, у другому випадку жвава реакція *А що, ти хочеш з нею познайомитися?* свідчить, що другий комунікант знає дівчину, про яку йде мова, тому й цікавиться причиною інтересу співрозмовника до неї, а в третьому випадку емоційна спонукальна репліка *Не питай мене про неї!* сигналізує не лише про те, що мовець знайомий із Тетяною, а й про те, що в них напружені відносини, він навіть не хоче чути про дівчину. Отож функціональна спрямованість запитання на запит інформації обов'язково передбачає відповідь на нього, яка в умовах ситуативності діалогічного спілкування може опускатися. Очевидно, що ініціативна репліка визначає характер реактивної: якщо діалог розпочато реплікою у формі розповідного речення, то друга репліка ймовірно буде оформлена як запитання або повідомлення у відповідь, а на спонукальну ініціативну репліку варто очікувати відповідь-згоду чи відмову. Отже, названа типологія діалогічних едностей (розповідні, питальні, спонукальні) є базовою й так чи інакше корелює з іншими класифікаціями. Так, автори “Методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах” виділяють чотири типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, думками, діалог-обговорення (дискусія) [4, с. 153]. Для першого типу характерні переважно питальні діалогічні едності, для другого – спонукальні та розповідні, для третього й четвертого – розповідні й питальні. Н. Гальскова й Н. Гез, виокремлюючи серед основних типів діалогічних дискурсів побутову / ділову розмову, інтерв'ю, дискусію, полеміку, беруть до уваги функціонально-комунікативну характеристику та екстралінгвістичні фактори. Серед останніх виділяють: кількість комунікантів, їх відносини, чергування акцій-реакцій, заданість теми та її розвиток, співпадання / неспівпадання інтересів мовців, характер соціальної ситуації тощо [1, с. 204]. Якщо на початковому етапі навчання української мови як іноземної ми скеровуємо увагу на оволодіння формулами мовленнєвого етикету (для вираження привітання, прощання, побажання, згоди, відмови, компліменту, здивування, підтримки, співчуття тощо), формування вмінь планувати хід бесіди, правильно та відповідно до ситуації подавати ініціативну репліку й адекватно реагувати на репліку співрозмовника [5], то на наступних етапах необхідно працювати над розвитком умінь спонтанно перебудовувати діалог залежно від плину бесіди, захоплювати, утримувати й перехоплювати ініціативу повідомлення. Очевидно, що такі вміння можуть формуватися лише за умови максимального наближення навчальної комунікації до реальної. Обговорення цікавого для молоді художнього твору, із залученням форм і методів, що стимулюють творче й невимушене спілкування, – один із ефективних шляхів реалізації цієї мети.

Саме з такою настановою організовано матеріали для роботи з розвитку навичок діалогічного мовлення в навчальному посібнику “Читаймо українською” [6], який став результатом співпраці автора статті та магістрів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка в межах спецкурсу “Художній текст у системі навчання української мови як іноземної”. Завдання на розвиток навичок невідготовленого монологічного та діалогічного мовлення запропоновано на завершальному етапі системи роботи з художнім текстом (після завдань, спрямованих на подолання труднощів лінгвокраїнознавчого й лексико-

граматичного характеру та на перевірку розуміння сюжету твору, його головної думки, характеру героїв).

Інсценізація (програвання реальних діалогів із художнього твору) – найлегше завдання, яке пропонуємо читачам-інофонам з метою розвитку навичок діалогічного мовлення. Мета подібної роботи полягає в тому, щоб студенти, відтворюючи діалоги героїв, краще вслухалися в репліки, зрозуміли позицію персонажів, їх характери, почуття. Так, наприклад, після читання новели Григора Тютюнника “Зав'язь” пропонуємо їм розіграти діалог між Миколою та дідом, розмову Соні та Миколи на побаченні (перед початком роботи викладач зауважує, що студенти за бажанням можуть спрощувати деякі вирази або передавати смисл окремих речень своїми словами). Іноді можна запропонувати опори у вигляді конструкцій, фраз, переліку інтенцій для поширення діалогу. Так, після прочитання оповідання Василя Сухомлинського “Який слід повинна залишати людина на землі” даємо студентам таке завдання: *Знайдіть фрагмент із тексту, у якому Чоловік розмовляє з людьми в рідному селі. Розіграйте діалог між Чоловіком та селянами, додаючи свої власні репліки (привітайтеся, познайомтеся, запитайте, у якій хаті жив чоловік, ким були його батьки, хто жив по сусідству, коли він виїхав з рідного села, чому так довго не приїжджав сюди тощо).* Модифікація (поширення) діалогу з тексту за рахунок додавання реплік, що розкривають почуття героїв, дає студентам можливість вправлятися у вмінні виражати свої власні почуття й емоції, ділитися ними. Наприклад, серед завдань до оповідання Лесі Храпливої-Шур “Писанки” пропонуємо таке: *Перегляньте ще раз розмову Насті з Василем, коли бабуся заснула. Спробуйте уявити, що відчували закохані в той момент. Розіграйте діалог між ними, додаючи репліки про почуття героїв.*

Цікавим для студентів виглядає завдання презентувати у формі діалогу розмову персонажа із самим собою, тобто розіграти внутрішній діалог, текстовим матеріалом для створення якого є невисловлені думки героя, оформлені у вигляді внутрішнього монологу (у цьому випадку студенти навчаються ідентифікувати не тільки зовнішнє, а й внутрішнє мовлення героїв). Образ головного героя новели Григора Тютюнника “Зав'язь” – закоханого юнака, невпевненого в собі, що водночас прагне здаватися сміливим і рішучим, – вмотивовує звернення до такої форми роботи. Створюючи в аудиторії діалог між його сором'язливим “я” (не наважується поцілувати Соню, боїться осоромитися перед нею), та більш упевненим внутрішнім голосом героя (прагне сподобатися дівчині й виглядати в її очах мужнім і несхитним), студенти практикують різні способи вираження сумніву, побоювання, з одного боку, та заохочення, підбадьорювання, поради, спонукання – з іншого.

Якщо в попередніх випадках діалог ґрунтується на репліках героїв художнього тексту чи на їх внутрішньому монолозі, тобто на мовленні персонажів, то метод драматизації передбачає створення діалогу на матеріалі мовлення автора. Так, наприклад, в оповіданні Лесі Українки “Чашка” знаходимо опис ситуації “У ювелірному магазині”: *“Василько увійшов у магазин і попросив показати ту брошку з написом “Speranza”. “Скільки вона коштує?” – “25” Василько раптом почервонів. “Що він собі думав. Боже правий, де ж у нього такі гроші?!” Промовивши щось невиразне, либонь, що не візьме, він хутко вийшов з магазину”.* У тексті лише одна діалогічна едність з розмови в магазині. Інші (мінімум 3: привітання – відповідь, прохання показати брошку – відповідь, відмова купувати – реакція) студенти повинні відтворити самі з розповіді автора. Складніше (але й цікавіше) створювати діалог, що відповідає описаній ситуації, але не переданий у тексті. Так, наприклад, у цьому ж оповіданні знаходимо інформацію про візит героя до магазину посуду: *“Він увійшов у магазин і знайшов собі чашку по своїх коштах, але такі досить гарненьку. Були на ній намальовані квіти, два метелики і золотистий напис: “Souvenir”.* Завдання для студентів формулюємо так: *Розіграйте діалог – розмову Василя з продавцем магазину посуду. Уявіть, що Василь просив продавця показати кілька чашок, питав про їхню ціну, а потім вибрав чашку з написом “Сувенір”.* Можна запропонувати розіграти в ролях полілог, що відповідає логіці фрагмента тексту, між героями твору та не названими персонажами. Так, в оповіданні “Чашка” описано свято іменин героїні: *“У Наді вже було кілька гостей і кілька подарунків, однак все більше букети. Василько подав їй свою чашку, промовивши тихо і несміло якесь привітання. Вона прийняла, подякувала й усміхнулась. Після того усміху Василько відчув себе сміливішим, він хотів поговорити з Надею,*

але ті гості... Надя поставила чашку біля себе, найближче. Інші подарунки вона ставила далі або віддавала меншій сестрі сховати, а чашку все тримала біля себе близьенько. А скільки у неї гостей сьогодні!.. От іде полковник Трубацький, високий, огрядний вояк. Ось він поздоровляє Надю таким певним голосом, з таким військовим поклоном і подає якусь малесеньку скриньочку. О небо! Це ж брошка з написом "Speranza". Василько аж зів'яв. Надя простягла руку полковникові, коли це раптом – трісь! От і по чашці! Так, широкий рожевий рукавець скинув її зо столу. "Пане Василю! Погляньте, що сталося з вашим подарунком!" – жалібно скрикнула Надя і нахилилась, щоб зібрати черепки. Василько встав, щоб допомогти їй, але полковник зупинив його. Надя з полковником позбирали черепки нещасної чашки". Пропонуємо студентам розіграти в ролях цю сцену, використовуючи план:

1. Василь приходив до Наді. Вітає її, дарує чашку.
2. Надя дякує.
3. Приходить інший гість. Вітає, бажає здоров'я і щастя та дарує картину.
4. Надя дякує і просить сестру віднести подарунок в іншу кімнату.
5. Приходить ще один гість. Дарує букет, говорить Наді, що вона красива, як ці квіти, бажає
6. Надя дякує за квіти, просить сестру поставити їх у вазу.
7. Приходить ще один гість. Бажає, Дарує
8. Надя дякує, просить сестру
9. Приходить полковник Трубацький, вітає, дарує
10. Надя розбиває чашку і ховає її черепки.

Такі завдання продуктивні для студентів початкового та середнього етапів вивчення української мови як іноземної, оскільки містять опору у вигляді плану діалогу чи лексичних одиниць та лексико-граматичних конструкцій.

Завдання на складання діалогів за мотивами художнього тексту найбільшою мірою спрямовані на розвиток навичок невідготовленого мовлення: проведення такого "віртуального" діалогу (який міг би бути в тексті, якби...) стимулює творчі здібності учнів, спонукає імпровізувати. Діалог у такому випадку може бути частково детермінованим (керованим), коли викладач пропонує студентам приблизний його план чи певні текстові опори, або самостійним, коли задана лише ситуація чи якийсь її елемент. Прикладом завдань першого типу можуть бути такі. За оповіданням Лесі Українки "Чашка": 1) Уявіть, що панна Надя розповідає подрузі про свої іменини. Розіграйте діалог дівчат. Подрузі цікаво все: у чому була Надя вдягнута, хто приходив привітати її, що подарували, чого бажали, який подарунок і чому сподобався найбільше, як виглядали гості тощо; 2) Виберіть у групі дівчину, яка б виконала роль панни Надії. Розіграйте полілог – розмову з героїнею. Дізнайтеся, чи подобався їй Василь, чому вона забула про нього та його подарунок, чим її привабив полковник Трубацький, як вона бачить своє майбутнє з ним. Запитайте у неї все, що вас цікавить. За оповіданням Григора Тютюнника "Зав'язь": 1) Уявіть, що Соня розмовляє з подругою про своє побачення. Подрузі цікаві усі обставини: що говорив Микола, що Соня, як поведився хлопець, чи поцілував він її, чи провів додому, як довго вони гуляли. Соня може розповісти не про все, де що змінити, на деякі запитання відмовитися відповідати. Розіграйте діалог між подругами. 2) Уявіть, що Соня, коли зайшла додому, розбудила маму. Вона розпитує дочку, де та була, з ким, чому так пізно повернулася. Соня, звичайно, не може й не хоче розповісти мамі все. Розіграйте діалог між матір'ю та дочкою. 3) Уявіть, що Микола розповідає кращому другові про своє побачення. Товариш цікавиться, як пройшло побачення, як поведилася Соня, чи цілувалися вони. Микола може розповісти не про все, де що змінити, на деякі запитання відмовитися відповідати. Розіграйте діалог між друзями. За оповіданням Василя Сухомлинського "Усмішка" та матеріалами про нього: Уявіть, що ви журналіст, який бере інтерв'ю у Василя Сухомлинського. Дізнайтеся в письменника про його педагогічну діяльність, основні праці. Запитайте, для кого написав він це оповідання, що символізують образи діда й бабусі, яка ідея твору. Пропонуючи студентам створити самостійний діалог, окреслюємо його тему (за оповіданням Лесі Храпливої-Щур: Уявіть, що баба Настя сумнівалася, чи дозволяти онучці одружуватися з Василем. Спробуйте переконати її дозволити шлюб від імені А) Насті, Б) Василя.), чи позиції учасників

діалогу (за оповіданням Лесі Українки "Чашка": Розіграйте діалог про вибір панни Надії. Один із вас схвалює її рішення одружитися з полковником Трубацьким, а інший засуджує за те, що вона забула друга дитинства та юності Василька.), чи лише проблему (З'ясуйте у групі ставлення до вибору панни Надії. Висловіть свої думки.). Ефективним і цікавим видом роботи може стати проведення рольової гри, наприклад, "Випадкова зустріч панича Василька і панни Надії через кілька років після її одруження з полковником Трубацьким". Пропонуємо різні сценарії: 1) зустріч із Васильком, що залишився таким несміливим і невпевненим, як і раніше, й нічого не досяг у житті, викликає у Надії відчуття жалю до нього і полегшення через те, що у свій час вона зробила правильний вибір; 2) зміни в характері Василька (змужнів, став рішучим) і його соціальному становищі (отримав великий спадок) змушують Надію сумніватися у своєму виборі; 3) Василько також щасливо одружений, і зустріч із Надею викликає в них обох приємні спогади про дитинство та юність.

На останок підкреслимо важливість ролі викладача як модератора невимушеного й комфортного спілкування на занятті з української мови як іноземної. Названі вище форми роботи передбачають уміння викладача налагодити дружні стосунки зі студентським колективом, відчувати труднощі не лише мовного, а й особистісного характеру, і тактовно долати їх, враховуючи індивідуальні особливості учнів, створити й підтримувати сприятливий психологічний клімат для вільного обміну думками.

Підсумовуючи дослідження, можемо зробити такі висновки. Художній текст має багатий потенціал для ефективного розвитку навичок діалогічного мовлення, зокрема самостійного, невідготовленого. Виокремлюємо серед завдань, спрямованих на вирішення цієї мети, такі види: 1) програвання реального діалогу з художнього тексту, 2) модифікація діалогу героїв твору, 3) створення внутрішнього діалогу персонажа, 4) діалогізація (драматизація) авторської розповіді, 5) створення полілогу, що відповідає логіці фрагмента тексту, між героями твору та не названими персонажами, 6) створення діалогу (полілогу, інтерв'ю) за мотивами художнього тексту, 7) рольова гра. Перспективу подальших досліджень проблеми вбачаємо у створенні посібників з художніми текстами та завданнями до них, спрямованих на розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь іноземних студентів.

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 336 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Матрон Е. Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка: учеб. пособие / Е. Д. Матрон. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 296 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Швець Г. Д. Розвиток навичок діалогічного мовлення при вивченні української мови в іноземній аудиторії / Г. Д. Швець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць. – Вип. 3. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2008. – С. 300-311.
6. Швець Г. Д. Читаймо українською: навч. посіб. з української мови для іноземних студентів / Г. Д. Швець, Ю. О. Торчинська, А. О. Літвінчук / За ред. Г. Д. Швець. – К.: Фенікс, 2012. – 112 с.

The article describes the specifics of dialogical speech and characterizes a system of exercises, aimed at the development of appropriate skills among foreign students during the work with the artistic text material. It emphasizes on the important role of the teacher as a moderator of easy and comfortable communication during the lessons of Ukrainian as a foreign language.

Key words: dialogic speech, literary text, Ukrainian as a foreign language, communicative competence, communicative skills.

УДК 378.147
ББК 74.20

Ольга Комар

ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкривається проблема виховання гуманістичних якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі інтерактивного навчання. Автор називає риси авторитарного і демократичного стилю роботи педагога. Перераховує якості, яким має відповідати сучасний учитель. Наголошує на тому, що особлива увага приділяється організації навчально-виховного процесу як ефективної багатосторонньої комунікації.

Ключові слова: виховання, гуманізм, інтерактивне навчання, технологічний підхід.

Суспільство зацікавлене в тому, щоб відібрати з величезного досвіду нагромадженого за багатовікову історію людства найцінніше, необхідне для засвоєння молодим поколінням, щоб різними шляхами, а головним чином через школу і вчителя, транслювати його у свідомість молоді. Призначення вчителя – бути ланкою у передаванні різнобічного суспільного досвіду, а отже – сприяти соціальному прогресові. В процесі навчання педагог передає вихованцям пізнавальний досвід, допомагаючи опанувати знаряддя праці – трудовий, а організовуючи взаємини у процесі діяльності людини – моральний, комунікативний.

У свій час В. Сухомлинський писав: “Працю вчителя ні з чим не можна ні порівняти, ні зіставити. Ткач уже через годину бачить плоди своєї роботи. Сталевар через кілька годин радіє з вогненного потоку металу. Хлібороб, сіяч через кілька місяців милується колосками і жменю зерна, вирощеного в полі... А вчителів треба працювати роки, щоб побачити предмет свого творіння, буває, минають десятиріччя, і ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислив... Учитель зобов’язаний – перед суспільством, перед батьками – працювати тільки правильно, тільки добре...” [7, с. 341].

Професійна діяльність учителя надзвичайно відповідальна. Як зауважує І. Зязюн, “Педагог має справу з конкретними людьми: дітьми свого класу, школи, іншого закладу, проте його завдання не лише особистісно, а й суспільно зумовлене – підготовка підростаючого покоління до активної участі в житті суспільства. Чому суспільство змушене відкривати школи, тримати армію вчителів? Для того, щоб нові покоління могли включитися у різні сфери життя (розвивати науку, мистецтво, виробляти продукцію, поширювати досвід). Саме тут, в освіті, у згорнутому вигляді діти проходять попередній шлях людства і засвоюють ті результати, яких воно досягло впродовж тисячоліть” [1, с. 6].

Особливо значущою є місія вчителів у наш час, коли виявлено небезпечний для долі цивілізації розрив між технічною підготовкою людини і рівнем її соціальної свідомості, її моральності. Саме цей розрив є однією з причин ядерної загрози, що нависла над світом, екологічної, продовольчої та інших глобальних проблем. Усе це потребує підвищення культури народу, а отже, гуманізації освіти. І тому “у школи і вчителя сьогодні соціальне замовлення – виховати поборників виживання людства, збереження планети, що стала нашою спільною домівкою” [5, с. 9-10].

Тому з особливою актуальністю постає проблема навчання і виховання вчителя, який би відповідав специфіці сьогодення, суспільним потребам держави взагалі, і потребам особистості зокрема, які б ґрунтувалися на новій філософії освіти, на принципах демократизму і міжособистісного діалогу.

Педагогічна професія відноситься до соціономічних видів праці, де спілкування зі сторони, що супроводжує трудову діяльність, стає професійно значущою, суттєвою стороною. Після мисленого розв’язання педагогічної задачі (і на цій основі) учитель вирішує комунікативну задачу з організації безпосередньої взаємодії з учнями. У роботах Г. Балла,

В. Галузяка, М. Заброцького, Б. Кан-Каліка, Г. Ковальова, Ю. Кулюткіна, Я. Коломинського, О. Киричука, С. Максименка, М. Левченко, О. Леонтьєва, Н. Чепелевої, Т. Яценко та інших обґрунтовується розуміння педагогічного спілкування як суттєвої, глибинної характеристики педагогічного процесу, різновиду професійного спілкування, завдяки якому відбувається соціально-психологія та взаємодія вчителя з учнями. Змістом такої взаємодії виступає обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх навчальної діяльності тощо.

Важливо підкреслити, що розв’язання завдань, які стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови забезпечення вчителем певного типу управління діяльністю учнів. Сутність останнього – продуктивного, рефлексивного управління полягає у зміні позиції учня, у перетворенні його із об’єкта зовнішніх впливів на активного суб’єкта власної діяльності, здійснюваної у загальному контексті соціального життя, у розвитку його спроможності до самоуправління (саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю)” [8, с. 3].

Велику увагу до підготовки майбутніх учителів початкових класів з гуманістичного виховання приділяє Д. Пашенко [5]. Проблема технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи піднімається в ряді робіт Л. Коваль [2], І. Шапошнікової [9] та багатьох інших науковців.

Ці та інші праці торкаються питання про вимоги до сучасного вчителя, зокрема вчителя початкових класів, його особистості, його професійних якостей та підготовки. Якщо підсумувати думки дослідників, згадуючи настанови В. Сухомлинського про те, що учитель має володіти науковими знаннями зі свого фаху, знати психологію і педагогіку, мати виховні завдатки, володіти основами педагогічної майстерності [7, с. 17], можна визначити таку сукупність загальних вимог до педагога-початківця.

1. Любов до дітей, вміння бачити у своїх вихованцях юних громадян з невичерпними потенціальними можливостями.

2. Почуття національної гідності, гордість за свій народ, його історичні звершення, готовність всіляко служити своєму народові. Ця якість базується на історичній пам’яті, зміцнюється генетичною спорідненістю.

3. Чесність, совісність, справедливість, об’єктивність. Це ті якості, які вихованці найбільше цінують в учителях. Чесність – це поняття моральної свідомості й категорія етики. Вона розкриває ставлення людини до самої себе і в першу чергу готовність і вміння підтримувати і виправдовувати ту репутацію, яку має, або колективу, групи, до якої належить. Совість – також категорія етики. Це не що інше як здатність особистості до морального самоконтролю, об’єктивної самооцінки відповідно до моральних норм, традицій; ця якість ґрунтується на самосвідомості людини і забезпечує внутрішній контроль власного “Я”, дій та вчинків. Справедливість є поняттям моральної свідомості, що виражає співвідношення певних цінностей, певний порядок людського співіснування відповідно до розуміння того, що людина має бути в центрі уваги усіх сфер діяльності.

4. Витримка, стриманість, терпеливість. Без цих рис учителям аж ніяк не можна. Адже йому щоденно доводиться спілкуватися з дітьми, які ще не мають достатнього соціального досвіду, не завжди діють відповідно до встановлених правил і норм, схильні до пустощів тощо. Учитель завжди повинен вміти стримувати себе, не квапитися приймати необдумані рішення, особливо у збудженому стані. Виховання – досить тривалий процес. Інколи педагогові доводиться роками чекати результатів своєї діяльності. Тому без терпеливості, сподівання на результативність власних дій у майбутньому вихователі аж ніяк не можна.

5. Організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом. Учитель повинен вміти організувати як себе, так і вихованців для різних видів діяльності. У навчально-виховному процесі встановлюються не лише парні стосунки: учитель – учень, а взагалі стосунки між вчителем і дитячим колективом. Почуття колективізму – споконвічна риса людини, прагнення до її ствердження і задоволення. Вміння організувати колектив, працювати з ним – це, з одного боку, запорука успіху навчально-виховної роботи, а з другого – підготовка учнів до активної діяльності в умовах співіснування в соціальних колективах дорослих.

6. Всебічний розвиток. Діти схильні до активного пізнання оточуючої дійсності, бажають на безліч питань отримати відповіді. і, насамперед, вони чекають задоволення своїх пізнавальних інтересів від батьків та вчителів. Оскільки більшість батьків не має належної педагогічної підготовки, то вчителю доводиться самому щоденно допомагати учням свідомо пізнавати невідомий для них світ природи і суспільних стосунків. Тому, окрім глибоких знань в межах своєї навчальної дисципліни, учитель має володіти певним рівнем знань з різноманітних галузей. А це досягається лише щоденною копійкою працею. Адже учні досить високо цінують обізнаність свого вихователя.

7. Принциповість і вимогливість. Ці якості лежать в основі педагогічного спілкування з вихованцями. Принципи (від лат. *principium* – начало, основа) – це вихідні положення певної діяльності, що ґрунтуються на внутрішніх переконаннях особистості. У сфері виховання вчитель повинен мати міцний ґрунт, певне вістря, навколо якого і будується уся його діяльність. Принциповість педагога має впливати з глибокого розуміння ним виховних завдань, знань закономірностей навчально-виховного процесу, особливостей анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей певної вікової групи. Вимогливість діалектично пов'язана з процесом переконування. Вимогливість – це той інструмент, за допомогою якого учитель допомагає вихованцеві сформувати у собі певні вміння і навички.

8. Оптимізм, любов до життя. Учитель завжди працює з колективом дітей. А для них характерні почуття радості, веселості, мажорності. Тому вчитель передусім повинен задавати тон оптимізму. Одночасно, він має вірити у силу вихованців, в те, що в процесі виховання можна сформувати благородні риси навіть у безнадійного школяра.

9. Чуйність, гуманне ставлення до людей. Праця вчителя-вихователя спрямована на створення найбільших цінностей на землі – скарбів розуму і душі. В умовах масового технократичного впливу на особистість відірваність значної частини дітей від природи, багатолітній прес жорстокого тоталітаризму вкрай негативно впливають на формування ніжності, чуйності, глибокої поваги до людини, бачення в ній найбільшої цінності в житті. Тому учитель своєю чуйністю, гуманістичною спрямованістю має в першу чергу компенсувати те негативне, що не дає змоги прорости у дитячих серцях паросткам доброти. Школа в особі вчителя має стати тим духовним храмом, де кожна дитина відчула б справді чуйне, гуманне ставлення до себе, мала змогу знайти у цьому храмі спокій і захист від впливу жорстокості, зневаги до неї.

10. Творчий склад мислення. Урок – це своєрідна невелика вистава. Тому вчителю доводиться виступати в ролі і автора сценарію, і режисера, і актора. Без творчого підходу тут не обійтися. З іншого боку, вихователь постійно спілкується з учнями на уроці, поза уроком, щоденно потрапляє в різні педагогічні ситуації, яких йому доводиться невідкладно вирішувати безліч завдань, і використати тут якісь формули, рівняння чи алгоритми аж ніяк не можна. Успіх залежить лише від майстерності вихователя.

11. Тактовність. Педагогічний такт (від лат. *tactus* – відчуття, дотик, дія) – це почуття міри, відчуття конкретного стану вихованця, що підказує вихователю найделікатніший спосіб поведінки у спілкуванні з учнями в різних сферах діяльності, вміння обирати найбільш доцільний підхід до особистості у системі виховних взаємин з нею. Педагогічний такт допомагає вихователю спілкуватися з учнями на основі розуміння їх психічного стану в конкретних обставинах, приймати доцільні рішення, які не гальмують дій вихованців, а спонукають їх до активної, раціональної праці” [3, с. 19-20].

У процесі роботи над даним питанням важливим для нас було з'ясування того, що у сучасній педагогічній науці і практиці існує два погляди на навчально-виховний процес і роль учителя в ньому, які суперечать один одному. Одні педагоги стверджують, що учитель є головною фігурою навчального і виховного процесу – суб'єктом, який спрямовує свою енергію на учнів (розповідає, демонструє, вказує, вимагає, застосовує дію голосу або інших видів впливу). Як правило, таку позицію посідають вчителі та вчені, виховані за радянської доби і прихильні до авторитарного стилю роботи. Інші ж педагоги дотримуються думки, що вчительський вплив у навчально-виховному процесі поєднується з впливом інших учнів одне на одного. Насамперед важливим чинником впливу виступає колектив учнів у цілому. Людина формується як соціальна особа і співпраця в колективі має велике значення для становлення

особистості. А. Макаренко у свій час з цього приводу зауважував: “...Виховання є процес соціальний в самому широкому значенні... З усім складним світом оточуючої дійсності, дитина входить в нескінченну кількість відношень, кожне з яких незмінно розвивається, переплітається з іншими відношеннями, ускладнюється фізичним і моральним ростом самої дитини” [4, с. 19].

Проте колектив, зокрема класу, виступає важливим чинником формування і розвитку особистості кожного учня лише за умови вмілого керівництва ним з боку вчителя. Керувати таким складним процесом вчителю доводиться як на уроках, так і в позакласний час. Для вчителя початкової школи цей процес у багато разів складніший і відповідальніший, оскільки вчитель початкових класів не лише навчає своїх підопічних різних предметів, а й проводить з ними виховні години, екскурсії, і в середньому знаходиться у безпосередньому контакті з учнями по 5-6 годин кожного навчального дня. Тому велику роль у стимулюванні конкретних вчинків і дій учнів, їхнього навчання, виховання і спілкування відіграють методи, зокрема і керівництва колективом школярів, які застосовує вчитель у навчально-виховному процесі.

Але не тільки увага до роботи з колективом учнів відрізняє сучасну методіку роботи педагога початкових класів від методів роботи радянської доби. Характерною рисою педагогічної теорії радянської школи було те, що вона описувала навчально-виховний процес як набір прийомів і методів впливу педагога на учнів, дорослого на дітей. Взаємовплив учнів один на одного або не враховувався зовсім, або йому приділявся мінімум уваги. В сучасних умовах врахування і спеціальна організація вчителем взаємодії учнів у процесі навчання є об'єктивною вимогою суспільства. Спільний вплив педагога, дитячого колективу в цілому та окремих учнів зокрема, на розвиток особистості не тільки не заперечують одне одного, а, навпаки, стає особливо дієвим і ефективним у своїй єдності. Тому характерною рисою педагогічної взаємодії учителя і учнів сучасної школи є запровадження у навчальний процес інтерактивної технології, яка направлена на розвиток особистості учня не тільки безпосередньо від педагога, а й, що особливо важливе, від учнівського колективу.

Застосовуючи ту чи іншу технологію, в нашому випадку інтерактивну, для розв'язання завдань навчально-виховного процесу, викладач (вчитель) обов'язково буде застосовувати відповідні методи навчання. Тобто, ми реалізуємо навчання за певними технологіями насамперед через систему адекватних методів, які є ядром даної технології. Новітнє суспільство спонукає сучасну педагогіку пропонувати і застосовувати нові методи навчання, які базуються на реальних стимулах поведінки людей, і ті з них, які відповідають завданням педагогічно доцільної організації життєдіяльності дітей, в першу чергу, використовують у педагогічній практиці, тобто, при навчанні.

При використанні пасивних методів учні виступають в ролі “об'єкта” навчання. Вони засвоюють та відтворюють матеріал, що передається педагогом, який виступає як джерело певної інформації. Як правило, до таких методів відносять різні види педагогічного викладу, лекції, читання вчителем тексту, демонстрації відео фрагменту тощо. Учні у процесі такого навчання між собою не спілкуються і не виконують творчих завдань.

Якщо мова йде про активні методи, учні стають “суб'єктами” навчання, виконують творчі завдання, беруть участь у діалозі з учителем. Такі методи пов'язані з виконанням творчих завдань (часто вдома), питаннями від учня до вчителя і вчителя до учня (діалог), розвивають творче мислення. За І. Лернером, до таких методів відносяться частково-пошуковий чи евристичний, проблемний і дослідницький. Хоча учні в цьому випадку більш активні, формою взаємодії вчителя з ними часто залишається і монолог. Спочатку педагог у монологічній формі здійснює передачу знань учням, а потім останні повертають йому ці знання, шляхом монологічних відповідей. Інколи навчання відбувається у діалозі вчителя й учня, шляхом бесіди, однак викладач виступає як своєрідний полюс, навколо якого концентрується вся комунікація учасників процесу навчання.

Таким чином, інтерактивні методи навчання дають найбільший простір для самореалізації учня у навчанні і найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективно багатосторонньої комунікації, яка характеризується відсутністю

полярності, і мінімальною сконцентрованою на точці зору вчителя. Учасники такої комунікації більш мобільні, відкриті та активні.

Схема такої взаємодії представлена нижче, де трикутником позначено вчителя, який знаходиться в колі учнів, як рівноправний учасник навчального спілкування. Можливі напрями взаємодії, що реалізуються у навчальному процесі позначено відповідними стрілками.

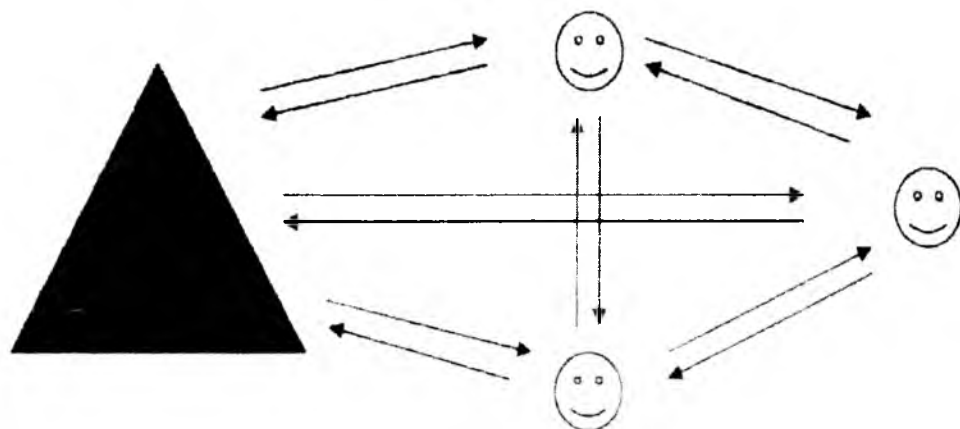


Схема інтерактивної взаємодії, що реалізується у навчально-виховному процесі

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу на іншого, так і однієї думки над іншою. Полілог створює і підтримує спільну навчально-виховну діяльність, в якій і відбувається розвиток кожного його учасника. Він сприяє переводу індивідуальних видів діяльності в діяльність спільну, об'єднану єдиною метою. У ході інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, вчаться спілкуватися з ін. людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Ще раз підкреслимо, що головним дидактичним елементом в інтерактивних методах навчання є інтенсивне цілеспрямоване спілкування учнів з навчально-виховною метою. Сьогодні, коли при опитуванні учнів часто можна отримати такі вислови як “Не розумію пояснень...”, “Не люблю цього уроку...”, “Не цікаво вчитись”, “Мені цей предмет погано дається” та ін. Вже зрозуміло, що для того, щоб сучасний учень добре навчався, він повинен постійно бути включений у процес учіння шляхом спілкування з учнями, учителем, він має говорити на уроці не один і не два рази, а постійно бути у спілкуванні.

Це повністю відповідає головному постулату сучасної теорії навчання про те, що провідною його методологією є діяльнісний підхід. Саме з позицій цього підходу інтерактивне навчання є найважливішою моделлю сучасного навчання.

Ключовим для розуміння ролі інтерактивного спілкування в соціальному розвитку дитини є теза про те, що особистість дитини розвивається в єдності, спілкуванні її з найближчим мікро соціумом, куди входять однолітки і вчителі. Крім того, використання інтерактивних методів забезпечує реалізацію ідеї співробітництва в колективі, сприяє оздоровленню психологічного клімату в класі, створенню атмосфери доброзичливості під час навчання.

Отже, під час інтерактивного навчання у ВНЗ майбутній педагог оволодіває спілкувальними вміннями, набуває досвіду толерантності і відповідальності за себе і за колектив, з яким співпрацює. Водночас переймає професійний досвід у своїх викладачів. Виховання гуманістичних професійних якостей майбутніх вчителів початкової школи відбувається невимушено, систематично у логічній послідовності оволодіння ними дисциплінами психолого-педагогічного і методичного циклу.

1. Зязюн І.А. Освіта і вчитель в українському державотворенні / І.А.Зязюн // Освіта України. – 1998. – 16 грудня. – №51. – С. 6.

2. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Коваль Людмила Вікторівна. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.

3. Кузьмінський А.І. Педагогіка: Підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л.Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 477 с.

4. Макаренко А.С. Книга для родителей. – Соч., т. IV, с. 229.

5. Пашенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів/ Пашенко Дмитро Іванович Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук 13. 00. 04 – теорія і методика професійної освіти Київ – 2007. – 412 с.

6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.

7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 2. – К.: Рад. шк., 1976. – 465 с.

8. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. – К.: Главник, 2005. – 112 с.

9. Шапошнікова І.М. Проблема технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І.М.Шапошнікова // Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький. – 2003. – Вип.7. – С. 148-157.

The article reveals problem of the education of humanistic professional qualities of future primary school teacher in the process of interactive learning. The author describes the features of authoritarian and democratic style of a teacher. Recounts the qualities to be met in a modern schoolmaster. Underlines the particular attention to educational process as an effective multilateral communication.

Key words: education, humanism, interactive technology, technological method of approach.

УДК: 891.79+82.0

ББК: 74.20

Ольга Оренчак

АВТОРСЬКА ПОЗИЦІЯ В ІСТОРИЧНИХ РОМАНАХ П. ЗАГРЕБЕЛЬНОГО

У статті розглядаються основні способи виявлення авторської активності в історичних романах П.Загребельного. Через суб'єктні та позасуб'єктні форми відстежується авторська позиція у творах.

Ключові слова: авторська позиція, історичний роман, архітектоніка, хронотон, авторські відступи, образна система.

Проблема авторської позиції надзвичайно важлива у структурі художнього твору. Вона включає питання естетичної активності, міри творчої ініціативи митця, його ставлення до реального, питання співвідношення об'єктивного і суб'єктивного у творі. Без урахування цієї проблеми неможливо визначити основні риси поезики твору. Історичні романи П.Загребельного є плідним матеріалом для розв'язання цих питань. Історичну прозу митця досліджували Л.Новиченко, С.Шаховський, В.Дончик, М.Слабошпицький, В.Фашенко та ін. Однак, зазначена проблема в історичних романах П.Загребельного не знайшла достатнього висвітлення в літературознавстві і потребує докладного вивчення. Спроби сучасних дослідників обмежуються загальними аспектами ідейно-тематичного аналізу історичної романістики митця (Т.Чумак, Ю.Бондаренко, О.Красненко та ін.).

Аналізуючи співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в мистецтві, звертаємо увагу на художньо-естетичний досвід П.Загребельного-романіста насамперед тому, що авторська позиція надзвичайно важлива в ідейно-тематичному і формотворчому комплексі його історичної романістики. І романи “Диво”, “Первоміст” і “Смерть у Києві”, що утворюють цикл історичних романів про Київську Русь, є найцікавішими, на наш погляд, у даному аспекті. Більше того, відчуття присутності автора у структурі цих романів є домінуючою рисою серед інших аспектів поезики творів.

Міру активності чи пасивності авторської позиції можна вбачати в залежності від ідейно-художніх завдань автора, що зумовлює вибір засобів художньої виразності. Цілком слушними ці зауваження є і щодо історичних романів П.Загребельного. Тут можна виділити два аспекти авторської позиції у творі: 1) позиція письменника в реальній дійсності, яка відображена в романі (задум, проблематика, аналіз життєвих явищ, типи характерів); 2) авторська позиція у самому романі (ставлення до героїв і подій, принципи повісткування і структура образності). На

думку М.Гуменного, ці аспекти тісно взаємопов'язані: “Один спрямований до навколишнього світу, зв'язує твір із суспільним оточенням, другий – у середину, до самої структури повісткування” [2, с. 13].

Для визначення активності митця у романах важливу роль відіграють вибір життєвого матеріалу, принципи повісткування, способи його художнього освоєння і відтворення. При цьому визначальним стає вибір письменником саме історичного жанру, що відображає ставлення його до об'єкта й орієнтацію на певну літературну традицію. Водночас виявляє оригінальність письменникової концепції зображеної доби.

Безперечно, у творчості Загребельного знаходимо риси впливу творів майстрів, як вітчизняної, так і світової літератур. У романі “Диво” віднаходимо очевидний вплив драми І.Кочерги “Ярослав Мудрий”, зримі сліди традицій Тараса Шевченка і Лесі Українки, мотиви творчості яких наче пронизують тему боротьби двох культур – язичницької та християнської. Втім, як зазначає В.Фащенко, “задум “Дива” виник не за літературними асоціаціями, а під час праці над романом “День для прийдешнього” [9, с. 98], тобто був спрямований у сучасність. У романі “Первоміст” відчувається вплив давньої української літератури, зокрема “Повчання Мономаха дітям”. Роман “Смерть у Києві” тісно пов'язаний із середньовічним слов'янським епосом.

Замислюючи свій роман про творця Софії Київської, П.Загребельний мав на меті досягнути питання духовних витоків мистецтва, народної етики й культури, осмислити, що ж залишає нащадкам історія, проходячи крізь віки, і що формує духовну сутність сучасника. Аналогічні експлікації спостерігаємо і в романі “Первоміст”, де авторське моралізаторство спроектоване у сучасність та окреслене певним дидактизмом. У романі “Смерть у Києві” взагалі авторська позиція набуває надзвичайної значущості, адже оповідач постає викривачем причини занепаду Русі та суддею князів, що винні в міжусобиці. Тим самим митець зробив спробу сказати своє вагомє слово, самотутнє і неповторне, цікаве для всієї нашої літератури. Однак, це завдання виявилось непротим. Потрібно було авторові вивчити у деталях історію й побут не лише Київської Русі, а й Суздаль, Болгарії, Візантії, варягів. І не лише констатувати чи белетризувати історію, а ніби “вжитися” у відтворювану епоху в характерах головних персонажів. Із творчої лабораторії письменника ми дізнаємося, який складний шлях пройде митець від задуму до художнього втілення. Одразу постає проблема співвідношення у творі художньої уяви і фактичної достовірності.

Спираючись на праці науковців, істориків (не випадково династію істориків – родину Отави, автор зробив у романі “Диво” центральними образами у розділах про сучасність, а в романі “Смерть у Києві” чільне місце займають літописці), студіюючи не одне історичне джерело, автор написав романи за законами художності. Слідуючи за літописами, фольклором, художньою літературою, письменник вигадав образ безіменного творця Софії Київської, “вгадував психологію представника народних низів перехідної доби” [9, с. 106], реконструював хранителів Мостища та надихнув на життя князя Юрія та князя Іоана. З цього приводу Загребельний зазначав: “Романіст має право піти шляхом припущення. Література тим і приваблива, що в ній все можна вигадати. Окрім психології” [5, с. 445]. Майстерність письменника-психолога дала можливість провести діалог між століттями, своєрідну дискусію з історією. При цьому голос автора став спрямовуючим у цій дискусії.

Оперуючи конкретними історичними відомостями та фактами, документами епохи, автор залишив за собою право певного відбору, художньої типізації, подекуди незгоди та гострої полеміки. Авторська позиція чітко відстежується у ставленні до такого джерела, як літописи. Автор обрав важкий шлях засвоєння цих історичних документів, “полеміку з літописом, шлях переосмислення фактів і подій, часом канонізованих у працях істориків і письменників” [4, с. 220]. У полемічній формі створено і повість про побудову “дива”, представлено долю держави та її культури. У той же час історія побудови Мосту та Мостища передається одним лише рядком, записаним у літописі. Така ж лаконічність спостерігається і в описі життя князя Юрія, який за один рік свого життя робив всього лише один запис. Автор відверто полемізує проти перебільшення значення культури Візантії і християнства як єдиного джерела мистецтва Київської Русі. І наголошує на тому, що такі витвори під силу лише народним митцям, і лише рідна земля спроможна народити такий потужний талант, яким володів, зокрема, Сивоок.

Створення цього образу, на думку Л.Новиченка, є “успіхом принципового значення”, і видається “постать Сивоока – гіпотетична, вимислена і водночас реальна своєю художньою сутністю” [8, с. 515].

Авторську позицію у романах відстежуємо і в їх побудові. Архітектоніка творів і досі вражає дослідників “зухвалим схрещенням часів” [3, с. 97]. Композиційної єдності творам надає центральна історична подія будівництва (Софії Київської, Мосту) або образ (Київ, князь Юрій), що є ніби віссю, яка перебуває водночас на різних кінцях історії. “Картини XI і XX ст., зображені в романі, це або передмова, або продовження”, – стверджує Ю.Бондаренко про роман “Диво”. І уточнює, що “центр художньої історичної оповіді творець собору” [1, с. 3]. У романі “Первоміст”, незважаючи на багато – простішу композицію, мають місце численні історичні екскурси, ліричні та філософські відступи, автор дозволяє собі рефлексувати у контексті історії. Твір “Смерть у Києві” має лінійну композицію, але своєрідність часопростору урізноманітнює здавалося б лінійну структуру.

Композиція творів визначила своєрідність хронотопу як вселюдської неозначеності місця і часу. Часова тривалість доповнюється просторовими обширами, створюючи ефект розходження кілець на воді. Об'єднує ці категорії образ Києва, який відстежуємо у зародковому стані у часи Київської Русі, у часи князівських міжусобиць, згодом у часи гітлерівської окупації і нарешті Київ сучасний, квітуче і прекрасне місто. Майстерно автор переносить нас вільно в часі і просторі: із Київської Русі до Болгарії, далі до зловорожої Візантії, до Москви. У розділах про сучасність події також блискавично переміщуються із берегів Чорного моря до Києва і навіть Західної Німеччини.

Авторську концепцію відстежуємо і в виборі назви твору, і в доборі матеріалу для оповіді, у послідовному структуруванні розділів, смислового навантаженні епіграфів тощо. Семантика слова “диво” багатогранна і “має психологічне підґрунтя – внутрішнє потрясіння людини, яка бачить щось незбагненне, грандіозне” [1, с. 5]. Лексема “диво” стає лейтмотивною впродовж розгортання подій у творі. Для автора дивом стає не лише храм Софії Київської, а й неперевершене мистецтво як засіб вираження геніальності, незгасаючого таланту, безсмертної душі рідної землі. Символіку слова “диво” автор не випадково виніс в останні рядки твору: “І син його – серед нас. Завжди з його талантом і горінням душі. І *диво* це ніколи не кінчається і не переводиться” [7, с. 568]. П.Загребельний влучно визначив свою художню мету, мистецьке “надзавдання”, взявши до твору епіграф із вірша Б.Брехта: “Хто звів семибрамні Фіви? В книгах стоять імена королів. А хіба королі лупали скелі й тягали каміння?” [7, с. 6]. “Первоміст” – оказіональний новотвір, який автор умисно створює для назви твору, щоб підкреслити не тільки його принципове значення, а й первинність та значущість споруди. Назва “Смерть у Києві” базується переважно не навколо слова “смерть”, а навколо слова “Київ”, тобто топонім виступає символічним уособленням, центром єдності розмежованих князівською міжусобицею земель. Автор ставить запитання занепаду не тільки естетичного, скільки громадсько-політичного.

І відповідатиме на ці та інші запитання образом Сивоока, безіменного народного творця, Дуліба, напівмістичного лікаря та Німого, химерного мудреця. Найголовніше запитання: хто звів це диво собор Софії Київської, хто збудував міст, хто вбив князя Ігоря? Щодо роману “Диво”, літописець твердить, що князь Ярослав, але автор ставить під сумнів це, адже хтось-таки його будував, збагачував рідними мотивами. А князю належить лише задум і воля. Промовистими в цьому плані є пропорції частин “Дива”, на що в свій час звернув увагу В.Фащенко: “З 22 розділів зображенню життя Ярослава Мудрого у Новгороді і Києві до 1028р. відведено три розлогіх розділи. А зиждителю, творцю Софії, вигаданому Сивооку, який майже 40 років пробув у мандрах, - присвячено шість. Обоє вони діють разом ще у 3 розділах. Таким чином, давноминуле займає дві третини романної площі, і історії Сивоока в ній належить більша половина тексту” [9, с. 108]. Авторство Мостища взагалі невідоме, але письменник пояснює, що в цьому випадку головне не те, хто побудував міст, а хто його береже.

Глибоко продуманими є назви розділів та логічно вивершеними епіграфи до них. Вони глибоко занурені в зміст, “промовляють” щось важливе, додаючи світла до розуміння задуму і теми твору. Назви розділів нагадують нам літописну хроніку: “Рік 992. Великий сонцестій.

Пуща”, “1941 рік. Осінь. Київ”, “1965 рік. Провесінь. Надмор’я”. Але вибір епіграфів до кожного з них є важливим елементом структури твору, адже вони містять глибокий зміст, філософську глибину розуміння тих історичних подій, про які мовиться у романі.

У сюжетно-композиційній структурі романів важливу роль відіграють авторські відступи, які безпосередньо виражають авторську концепцію у творі. Вони посилюють емоційний вплив на читача, сприяють глибшому розкриттю ідеї твору. Авторські відступи буквально пронизують весь твір залежно від тону оповіді: чи то пристрасно-схвильованого, епічно-розважливого, чи то суб’єктивно-іронічного або ж публіцистично-насиченого, часом сатиричного. Звідси різноманіття авторських відступів: ліричних, публіцистичних, суб’єктивно-іронічних, філософських. Автор часто передовіряє свої думки персонажам. Так, наприклад, вкладаючи їх в уста Сивоока, автор відверто іронізує із соціальних стереотипів історії: “Отак воно, мабуть, і ведеться в історії. Всі були дикі, а хтось приходив і просвіщав їх. І ті племена Малої Азії, що будували кораблі, визначили хід небесних світил, відкрили заблуканиці, були дикі, а прийшли ассірійці, і їх просвітили. І ті, хто населяв Єгипет, були дикі, а фараони їх просвітили й примусили будувати для себе камінні гробниці... Чи то не велика брехня історії?” [7, с. 377–378]. Долаючи такі лабіринти сумнівів, автор допомагає героєві прозріти, вивищитися у своїй духовності. До художньо-філософських здобутків автора слід віднести численні роздуми, які Загребельний розгортає насамперед навколо образів Сивоока, Дуліба, Німого та князів – Ярослава, Юрія, Ізяслава. Вони виходять за межі конкретно-історичного і набувають узагальнено-філософського змісту. Це роздуми про мистецтво і державу, талант і владу, про вічне і тлінне, про єдиного творця історії – народ. Вдається автор активно й до афористичних міркувань, які стали вже неодмінними в творчому стилі митця. Як, наприклад: “Чи ж можна втекти від краси, побачивши її бодай раз”; “Лиш од своєї матері візьмеш всю глибину і сутність, а чужого – самі вершки”; “Часто мова буває страшнішою за найгострішу зброю”. Такі афоризми пронизують думки героїв і створюють своєрідний авторський почерк. Вгадуємо Загребельного і по його пристрасній “просвіщати” читача, відводячи для цього цілі розділи. Так, автор подає розлогі екскурси в історію Візантії, давнього Болгарського царства, царських династій тощо. Вдаючись до белетризовано-літописного стилю, в авторських роздумах постають, окрім головних героїв, різні типи людей 11 ст. Як, наприклад, узагальнено-літописна розповідь-повість про візантійського імператора Василя II-Болгаробойцю.

Активність авторської позиції надзвичайно важлива в ідейно-художній структурі творів. Добір автором життєвих фактів, їх розташування і трактування витворює специфічну образну систему романів. Автор постає й організатором сюжету, й оповідачем, і носієм оцінки в усій системі суб’єктивних і позасуб’єктивних форм. Різноманітність прийомів прямого авторського втручання в повісткування в романах зумовлено манерою оповіді і функціями оповідача. Виходячи із загальної концепції твору, оповідач, не тотожний авторові, ніби “розчиняється” в героях твору. Тоді авторська позиція постає із зіткнення думок, дій персонажів роману. Інколи оповідач, наближаючись максимально у своїй оцінці до авторської позиції, порушує стрункність оповіді, перериваючи її своїми роздумами чи констатацією фактів: “Так і зійшлися в кінці літа дві сили, два брати на Дніпрі коло Любеча, але не буде тут опису битви, сказати годиться лиш про те, що переміг Ярослав, а Святополк утік до тестя свого в Польщу; воїнів же погинуло там безліч, та й знов не про них мова, бо хто там згадує в своєму величанні перемогами полеглих...” [7, с. 349].

Авторові під силу надзвичайно місткі малюнки інтер’єра, портрета, пейзажів, подекуди цілої історичної епохи. Майстерність письменника виявляється у точності психологічних характеристик, опуклості та предметності зображення, глибокому проникненні у внутрішній світ героїв. Отже, вагомою рисою поезики романів стає поглиблений психологізм. Психологічної наповненості і достеменності насамперед надав автор образам Сивоока і князя Ярослава – образів-антиподів. Обидва вони трактуються по-епічному широко, із заглибленням в соціальний ґрунт епохи, у їх характери.

Співвідносячи сучасність із минулим, автор подекуди штучно скорочує відстань між ними. Наприклад, шляхом уподібнень духа самозречення Сивоока до аскетизму вченого Бориса Отави: невлаштованість особистого життя, фатальна самотність професора трактується письменником як єдино можлива умова пізнання істини. Самотній Німий також уявляється

аскетом, так само, як і самозаглиблений Дуліб. Утім частіше автор вдається до прийому контрасту, коли сучасна суєтність світу (розділи про сучасність) протиставляється вічності мистецтва і справжності таланту. Яскравим прикладом цієї тези може слугувати контрастне змалювання епатуючих картин молодой художниці Таї Зикової та нетлінної краси фресок Софії Київської. Прийом контрасту покладено в основу характеротворення, охоплюючи психологічні подробиці. Такий прийом зустрічаємо у відображенні видимої мови душі, портрета. У портретуванні Сивоока автор виокремлює портретну деталь – очі (семантика деталі в імені персонажа), а також вживає: “вігострене око”, “сиві очі”, “дивно-сиві”, “загадкові очі”. Схожу портретну деталь автор використовує і в характеристиці образу Ситника: “Очі в того були безбарвні, мов у хижого птаха” [7, с. 45]. В образах князів автор підкреслює “холодні і тверді очі” князя Володимира і “сердиті, злі, але й розумні очі” Ярослава. В одному контексті ця художня деталь слугує засобом розрізнення і розуміння двох неоднакових характерів: “Сивоокові вже знайомі були ті очі: вони нагадували йому холодні й тверді очі князя Володимира в Радогості, тільки в Ярослава, окрім холодності й твердості в погляді, світився глибокий розум, і від цього очі були мовби теплішими, не такими темними, як у його батька, мали барву солов’їного крила” [7, с. 46]. Натомість очі Іваниці описуються вже інакше: “Безжурний, здоровий, як риба, ясні очі, ясне обличчя” [7, с. 29]. Особливого значення набувають описи очей Ойки: “Посвічує іконними очима, розкидає з них по закутках оберемки чортів, супить густі брови, що зрослися на перенісці всуціль, і від того очі ще глибші, а тьмаво-золоті вибризки ластовиння на носі й на щоках здаються такими несподіваними, ніби ось щойно хтось дав їх дівчині поносити на короткий час” [7, с. 78].

На думку В.Фашенка, “у сукупності з іншими засобами домінантні епітети та завершальні узагальнюючі деталі оживляють і посилюють створювану автором концепцію особистості” [9, с. 127]. Навколо центральних персонажів вільно розташовано безліч натур, особистостей, постатей, не менш виразних. Це майстерно зображені характери Шуйці, Агапіта, Коснятина, Ситника, Какори, Іси, Ойки та ін., сутність яких виписано так рельєфно, що за ними постає ціле національно-історичне явище. На жаль, в межах статті неможливо розкрити усі аспекти поезики творів, що неодмінно стане предметом наших подальших досліджень.

Отже, зупинившись лише на деяких способах виявлення авторської активності у романах “Диво”, “Первоміст”, “Смерть у Києві”, через суб’єктивні та позасуб’єктивні форми, ми відстежили, як розкривається авторська позиція, реалізується задум у художньому творі через елементи змісту і форми, єдність яких і досягається завдяки ідейно-естетичній визначеності, цільності авторського погляду на зображуване.

1. Бондаренко Ю. Феномен історичності в романі Павла Загребельного “Диво”/ Ю.Бондаренко// Дивослово. – 2006. – №2. – С. 2-8.
2. Гуменний М. Поетика романного жанру: проблеми типологій. Монографія / М.Гуменний. – К.: Акцент, 2005. – 240 с.
3. Дончик В. Істина – особистість Проза Павла Загребельного / В.Дончик. – К.: Рад. письменник, 1984. – 248 с.
4. Загребельний П. Ідея – зерно произведения / П.Загребельный // Вопросы литературы. – 1974. – №1. – С. 220.
5. Загребельний П. Первоміст: Роман / П. Загребельний. – К.: Радянський письменник, 1972. – 296 с.
6. Загребельний П. Спроба автокоментаря // Неложними устами: Статті, есе, нариси / П.Загребельний. – К.: Дніпро, 1981. – С. 444-445.
7. Загребельний П. Твори: У 6 томах/ Павло Загребельний. – К.: Дніпро, 1979. – Т. 2., Т. 3.
8. Новиченко Л. Хто звів семибрамні Фіви? / Л.Новиченко // Життя як діяння. Вибрані статті. – К.: Дніпро, 1974. – С. 513-531.
9. Фашенко В.В. Павло Загребельний Нарис творчості / В.В.Фашенко. – К.: Дніпро, 1984. – 207 с.

Basic methods of revealing of the author's position in the novels of P. Zagrebelnyy are considered in the article. The author's position in the work is traced through the subject and non-subject forms.

Key words: *author's position, historical novel, architectonics, chronotop, author's digressions, image system.*

**GÓRY JAKO SZKOŁA ŻYCIA
(POTENCJAŁ PERSONALISTYCZNY ORAZ PEDAGOGICZNEGO SŁOW)**

Природне середовище та його явища завжди цікавили людей. Вчителі та педагоги так само мають свій власний погляд на гори як школу життя, а вибір гірського туризму дітьми та молоддю - серед інших заходів на свіжому повітрі – має велике значення для довкілля та здоров'я, а також містить освітній потенціал. Польські гори – Судети і Карпати є одним з найцікавіших туристичних регіонів Польщі. Татри є єдиним польським альпійським регіоном. Їхня чарівність доповнюється життєдіяльністю горян. З педагогічної та психологічної точки зору, вибір на користь гірського туризму має, крім результатів взаємодії дитини і природного середовища, цінність для розвитку. Дослідники (психологи), які зосереджені на детермінантах активного відпочинку проаналізували питання з точки зору культурного, біологічного і ситуативного аспектів. Серед багатьох течій і напрямів представлених в сучасній педагогіці концепція персоналізму здобуває все більше і більше прихильників. Її головний принцип – повага до особистості, спілкування з людиною – дає освіті особливу перспективу. Педагогіка персоналізму характеризується діями, спрямованими на: особисту підтримку, яка дозволяє студенту робити усвідомлений автономний вибір життя, розвиток здатності вести діалог з повагою до інших. Для персоналіста сприйняття дійсності, її відображення, а також вибір методу спрямовані на особистість та являють собою шлях до нього/неї. Таким чином, особистісна педагогіка передбачає цілісний образ людини. З огляду на вищеперераховані твердження, гірська діяльність є одним з "інструментів", які цілком можна застосувати до педагогіки особистості. Я переконана, що подорожі і дослідження горів є незвичайною, але привабливою школою життя, творчості, творчої перевірки навичок спілкування, прийняття відповідальності за себе та інших. Посидання гірської діяльності та основних положень персоналізму творять ефект, який можна назвати "повільною педагогікою", тобто поверненням до природи людини, яка була затьмарена споживанням, темпом життя, схильністю до гедонізму. Перебування в горах змушує нас уповільнити всі сфери людського існування, ми тікаємо від тиску часу, відмовляємося від діяльності в соціальних мережах та управління електронною поштою. Там уважніше прислухаємося до природи, усвідомлюємо той факт, що ми тільки один з її елементів, і саме ми є архітекторами нашої власної долі і життя.

Ключові слова: природне середовище, педагогіка персоналізму, особистість.

Góry oczyszczają, wymagają oczyszczenia.

Góry oczyszczają z egoizmu i samolubstwa z zarozumialstwa pychy.

Góry stanowią wspaniały teren zdobywania.

Góry uczą szukania, uczą cierpliwości, wierności w szukaniu.

Oczyszczają z egoizmu, gdy trzeba się dzielić kawałkiem chleba czy kostką cukru lub gdy trzeba zrezygnować z własnych planów by ratować drugiego często nieznanego człowieka.

Człowiekiem gór nie jest ten, który umie i lubi chodzić po górach ale ten, który potrafi żyć w dolinach.

Gdy człowiek czuje się jak karzeł wobec ogromu gór i gdy poznając samego siebie, swoje wnętrze, swoje możliwości, swoją niewystarczalność zdobywa krok za krokiem, jedną z najcenniejszych cech ludzkich -pokorę, która zdobyta w górach potem owocuje w dolinach.

Właśnie wtedy kiedy na pytanie -po co chodzisz po górach- jesteś zakłopotany i nie wiesz, co masz odpowiedzieć to właśnie wtedy dajesz dowód, że szukasz nieznanego!

Literatura przedmiotu poświęcona rozwojowi i wychowaniu dziecka bezspornie dowodzi naturalnej jego właściwości – eksploracji i doświadczania otoczenia. Jednak praktyka wskazuje, iż coraz więcej dzieci podejmuje zasygnalizowaną aktywność, ale... za pomocą komputera. Z potocznej obserwacji i praktyki pedagoga wiem także, że podobną aktywność podejmują rodzice, co pośrednio sprzyja zachowaniom dzieci. Tymczasem środowisko przyrodnicze i jego fenomeny od zawsze intrygowały człowieka. Zwłaszcza góry, z racji swojej niedostępności oraz faktu, że każdy człowiek

rozpatruje je z perspektywy swojego wieku, doświadczeń oraz zainteresowań. Inaczej postrzega je malarz, poeta, geograf, geolog, turysta, alpinista, ekolog, ekonomista, filozof, inaczej małe dziecko, czy młodzież. Każda refleksja może wydać się innemu niepełna, egzaltowana, patetyczna, czy zbyt ścisła, bo wyrażona liczbą. Żadnej jednak nie można odmówić autentyczności, ponieważ każdy człowiek ma prawo do osobistych wyborów i ocen. Swoją refleksję mają także nauczyciele i wychowawcy, dla których góry są szkołą życia, a wybór turystyki górskiej przez dzieci i młodzież – obok innych aktywności outdoorowych - posiada wiele walorów przyrodniczych i zdrowotnych, także potencjał pedagogiczny.

Góry w Polsce – Sudety i Karpaty są jednymi najciekawszych regionów turystycznych w Polsce. W Tatrach znajduje się jedyny w Polsce obszar wysokogórski. Uroku dopełniają Górale. W opinii etnografów polskich są to rdzenni mieszkańcy zamieszkujący tereny górskie i podgórskie – od Beskidu Śląskiego (najbardziej zachodnie pasmo) po Bieszczady (kraniec wschodni). Górale wyróżniają się zespołem cech kulturowych, tj ubiorem, architekturą, pasterską (głównie) gospodarką, gwara, folklorem, muzyką, sztuką, a przede wszystkim świadomością / poczuciem własnej odrębności. [16, s. 230]).

Górale Karpaccy odznaczają się odwagą, siłą, zręcznością, szacunkiem do Gór, uznają wolność za wartość nadrzędną. Wszystkie zasygnalizowane zaledwie komponenty składają się na osobliwą filozofię życia reprezentowaną w gadkach, legendach oraz specyficznym humorze [11; 3]. Znana gawęda tatrzańska podaje genezę gór. Według niej Bóg stworzył wszystko z niczego, a tylko góry z okrucich gwiazd. (zasłyszane w Pieninach-przypisek IS) Góry są po to, żeby „*beło na cym posiedzieć i wypocąć, i żeby beło po Nim pamiątkom do końca świata*”. Dalej Stwórca postanowił: „*mocie mi służyć do końca świata-kościołem moim beecie*”. Trudno powiedzieć, czy to zobowiązanie przyczyniło się do autentycznej religijnej postawy Górali. Faktem bezspornym jest, że rozmowy, przebywanie z Góralami nieustannie zadziwiają osobliwą filozofią i dystansem do otoczenia.

Ks. prof. Józef Tischner -reprezentatywny góral, filozof, ksiądz, miłośnik Gór i Górali- za istotną cechę gwary uznał „*sposób doświadczania świata – bez motywu zniewolenia światem*” [3, s. 27 i 28]. Charakterystyczna dla górali autoironia, przekora, dowcipna riposta to dla Tischnera wyraz wolności. W dowcipach, gadkach, legendach góralskich znaleźć można wszystkie odcienie ludzkiej egzystencji - miłość, wolność, honor, śmierć – opisane „góralskim stylem myślenia”. tj każda przedstawiona tam sytuacja życiowa posiada puentę w postaci finezyjnego powiedzonka, bez cienia moralizatorstwa. W tym sensie ten typ humoru wpisuje się w (rozwinętą przez Michała Bachtina) kategorię śmiechu „gdzie prawdziwy śmiech , ambiwalentny i uniwersalny, nie odrzuca powagi, a oczyszcza ją i dopełnia. Oczyszcza od dogmatyzmu, kostnienia, od zastraszania, dydaktyzmu...[21, s. 170- 174]. Dla młodzieży (zwłaszcza z nizin) to spotkanie z inną perspektywą na człowieka i jego sprawy. W tym sensie postrzegam to jako wartość dodaną pobytu w górach. Zasygnalizowane wyżej elementy przyczyniają się do popularności tego regionu, mimo widocznej i tu tendencji do komercjalizacji kultury materialnej i niematerialnej.

Z perspektywy pedagogicznej i psychologicznej wybór aktywności/ turystyki górskiej obok skutków konfrontacji dzieci/ młodzieży ze środowiskiem przyrodniczym ma także walor rozwojowy. Wzrastanie i wychowanie w płynnej nowoczesności (określenie Z. Baumana) promuje indywidualność, przyjemność, relatywizm, natychmiastowość dostępu, sukces w każdym zakresie życia człowieka. W efekcie większości młodej generacji jest przygotowana do osiągnięcia sukcesu w „wyścigu szczurów”. Skutkuje to również przekonaniem i deklaracjami o własnych, wysokich możliwościach psychofizycznych. Planowanie wycieczki, czy wyprawy w góry wymaga racjonalności w przygotowaniu, dlatego właśnie opiekun, instruktor mam za zadanie nauczyć adeptów przygotowania eskapady pod względem logistycznym i kondycyjnym. Wspinaczka wymaga dużej sprawności fizycznej i wytrzymałości psychicznej, kształtuje umiejętność planowania i koncentracji na zadaniu. Inwestycja w odpowiedni sprzęt sportowy nie wystarczy.

Istotnym efektem aktywności górskiej jest poznanie i weryfikacja własnych możliwości psychofizycznych, gdyż góry wyróżniają się własną filozofią. Tu „niewysoki” szczyt może okazać się bardzo trudny do wejścia, a wysoka góra – nie zawsze jest trudna do zdobycia, jednak dostarcza sporej dawki adrenaliny, której młodzi ludzie poszukują w różny sposób. Jednocześnie należy zaznaczyć, iż inaczej pojmują aktywność górską jej pasjonaci, a inaczej neofici.

Osobliwe są wyjazdy z uczniami w góry. Pierwsza godzina podróży- dla większości to radość z pożegnania rodziców, a dla niektórych pierwsze obawy z powodu ich nieobecności. Potem milion pytań *kiedy będziemy na miejscu*. Dla starszych uczniów najlepszym rozwiązaniem jest *zniknięcie opiekuna z pola widzenia*. Próby ustalenia rozkładu dnia, wspólnych wypraw / wyjść w góry, posiłków- kończą się unikaniem odpowiedzialności bądź licytowaniem swoich racji, a w najlepszym razie chęcią poszukania McDonalda, KFC lub zamówienie *czegoś na telefon*. Wybór trasy, ustalenie godzin, osób odpowiedzialnych za mapy, sprawność sprzętu – to już karkołomne zadanie. Dzieci w młodszym wieku zainteresowane są zakupem pamiątek, a młodzież (zgodnie) interesują *odjechane foty, żeby było co wrzucić na fejsa* (pisownia oryginalna- przypisek IS). Zdarzają się jednak sytuacje, które zadziwiają i „mówią”, że nie wszystko (dla nas dorosłych) stracone. Przykładem może być „zderzenie” uczestników z tekstem w gablocie pustelni św. Brata Alberta (Zakopane-Kalatówki) W moim przekonaniu- pedagogicznie bezcenne, słowa – credo turysty- zamieszczone jako motto tego artykułu wraz z następującą prośbą / poleceniem/ sugestią: *„Zanim zejdziesz z gór; przeproś Boga, przeproś ludzi, przeproś cały świat; zniszczoną trawę, kwiaty, robaczka, każde życie, za zakłóconą ciszę, za pomniejszenie piękna, które należy do nas wszystkich”* – sposobność do namysłu nie tylko dla małych uczestników wyprawy. Jest to okazja dialogu z dzieckiem na temat rozumienia znaczeń, zachowania się w górach, kształtowania odpowiednich postaw, które dziecko tym sposobem zinterioryzuje i będzie reprezentowało w relacjach z ludźmi i otoczeniem. Niemal wszyscy wykonywali fotografię tekstu, żeby po sarkastycznych pierwszych komentarzach (młodzieży), popaść w milczącą refleksję. Zdarza się, że pierwsza wyprawa w góry- nawet na wycieczkę szkolną- jest przyczynkiem do zauważenia otoczenia, a dla starszych namysłu nad sensem życia. Wspólne wyprawy to przede wszystkim sposobność do zauważenia i zrozumienia pojęcia wspólnoty oraz działania w zespole. Dla pedagoga może stanowić pośrednią, ale cenna informację o kondycji rodziny wychowanka, otoczeniu rówieśniczym, aktywności, bądź alienacji uczestnika wyjazdu.

Badacze (psycholodzy) zajmujący się uwarunkowaniami aktywności outdoorowych rozpatrują to zagadnienie w aspekcie kulturowym, biologicznym oraz sytuacyjnym.

Eksplorację środowiska w perspektywie kulturowej należy odnieść do towarzyszących człowiekowi rytuałów i obrzędów związanych z wzrastaniem a miejscem człowieka w hierarchii grupy społecznej. Młoda generacja (zwykle chłopcy) podlegała rytuałowi przejścia/ obrzęd inicjacji, który wynikał z wieku i chęci kandydata, a po pomyślnej weryfikacji skutkowało zmianą statusu społecznego – dorosły członek plemienia, wojownik. Interesujący jest fakt, że bez względu na położenie geograficzne dziewczyny/ kobiety nie uczestniczyły w męskich „świętach”. Obecnie nie istnieją bariery związane z płcią osób decydujących się na eksplorację gór [15, s. 18-19]. Mimo rozwoju technologii informatycznych i postępu cywilizacyjnego w następujących po sobie generacjach odzywają się (choćby tylko) echa minionych obrzędów – niewątpliwie współcześnie często zredukowanych do stereotypów (np. przekonanie, że chłopcy nie płaczą) lub sprawności (np. sprawność „trzech piór” w harcerstwie). W przeszłości obrzędy/ rytuały wiązały się z umiejętnością znoszenia bólu, wojownik musiał sobie z nim radzić, skoro miał decydować o losach całej wspólnoty. Często przypisywano do nich pierwiastek duchowy, na który – jak się wydaje- w obecnym racjonalnym świecie nie ma miejsca, lub jest postrzegany jako zbyt ciężki pełen patosu balast.

Tymczasem, środowisko przyrodnicze – jak żadne inne- jest najlepszym miejscem, gdzie można doświadczyć duchowych wrażeń, poczuć smak wolności, a jednocześnie szacunku do ich majestatu. Góry mają osobliwą mistykę. Semantyczna analiza powyższego wyrażenia (mistyka gór) odwołuje się do greckiego określenia *mystreion* i oznacza tajemniczą, nieznaną rzecz, rzeczywistość. Sadzę, że mistyka gór będzie rodzajem mądrości o tajemnicy i szacunku wobec gór, oraz o sposobach ich poznawania, które odnoszą do refleksji osobistej, a także odkrywania myśli ludzi gór (pasjonatów, taterników, górali...) Dla adeptów aktywności górskiej jest to właściwe miejsce, gdzie mogą doświadczyć syntezy duchowości i mistyki miejsca przez obecność, przeżywanie i doświadczenie. Nieoceniony będzie w tym zakresie opiekun, instruktor, taternik, który wskaże młodzieży i na „te” walory górskich eskapad. Jednocześnie obawiam się, że współcześnie „rytuały” w powyższym zakresie zostały zredukowane do treningów, lekcji u instruktora obok zakupu najbardziej profesjonalnego sprzętu na jaki stać adepta aktywności górskiej.

Teorie uwarunkowań biologicznych należy odnieść do poziomu MAO (monoaminooksydazy). Badania Zuckermana oraz Zaleśkiewicza wskazują na związki między wspomnianym enzymem, a podejmowaniem aktywności. Jego poziom wzrasta wraz z wiekiem; niski poziom skłania do wyruszenia w Góry (aktywność wynika często z pobudek hedonistycznych) nawet za cenę ryzyka. Wysoki poziom enzymu skutkuje unikaniem ryzyka oraz intensywnego wysiłku (Zuckerman, 1994; Zaleśkiewicz, 2005).

W analizie uwarunkowań biologicznych naukowcy zwrócili także uwagę na hormony. Istotny okazał się poziom testosteronu i jego zależność między płcią i wiekiem badanych osób podejmujących aktywność outdoorowe. Wiek młodzieńczy i wczesna dorosłość charakteryzuje się wysokim poziomem testosteronu, co determinuje zachowania ryzykowne oraz impulsywność w podejmowaniu decyzji w czasie wspinaczki. Innym, istotnym hormonem (peptydowym) są endorfiny, których poziom wzrasta po udanej eksploracji środowiska [15, s. 21].

Uwarunkowania sytuacyjne należy odnieść do umiejętności racjonalnej oceny warunków pogodowych wobec planowanej wyprawy/ wejścia na szczyt. Istotne znaczenie w ocenie prawdopodobieństwa sukcesu aktywności ma informacja o własnych sukcesach, porażkach [20]. Dla czynników sytuacyjnych ważne jest posiadane doświadczenie, które determinuje szacowanie szans planowanej wyprawy, ponieważ wyłączne poleganie na prognozie pogody może – w warunkach górskich – okazać się niewystarczające. Źródłem wskazówek będzie również zachowanie zwierząt, kierunek i siła wiatru, rodzaj chmur, czy wilgotność powietrza.

Poza oceną prawdopodobieństwa powodzenia aktywności duże znaczenie na podjęcie decyzji o wyjściu w góry ma użyteczność dla osoby podejmującej aktywność. Zdaniem Piotra Próchniaka *„użyteczność jest (...) przypisaniem określonej wartości możliwym korzyściom wynikającym z osiągnięcia celu bądź też możliwej porażce związanej z brakiem jego realizacji”* [15, s. 23] Oszacowanie użyteczności to indywidualny proces, który zależy od wieku, osobowości, środowiska wychowawczego, aspiracji, poglądów na bilans dokonań w życiu. Z pewnością góry stanowią miejsce, gdzie młodzież może przy pomocy osoby -Autorytetu nauczyć się planowania i szacowania (nie)korzyści. Poznać towarzyszący wyprawie wysiłek i ryzyko, smak radości z obecności na szczycie, ale i porażki, którą należy przyjąć jako nieodłączny element życia. W dalszym życiu daje to sposobność do potraktowania niepowodzenia jako odskoczni do sukcesu. Badania wskazują, iż częstość i stopień trudności wspinaczki (sposobność do podnoszenia własnych, umiejętności) pozytywnie wpływają na poczucie własnej skuteczności i chęci angażowania się w kolejne projekty [14, s. 414-425]. Z badań można odczytać pośrednio, że eksploracja gór nigdy nie może być traktowana jako czynność mechaniczna, czy automatyczna, co także jest istotne dla opiekującego się wspinaczami, który jest również odpowiedzialny za opracowanie trasy, przygotowanie i sprawdzenie sprawności sprzętu jak choćby naładowania i sprawności telefonów komórkowych.

Innym wyzwaniem dla opiekuna (bądź samodzielnej młodzieży) jest umiejętność radzenia sobie ze złudzeniem atrakcyjności nieznanego (np. pokusie pójścia na „skróty”). Należy zaznaczyć, że iluzjom ulegamy także w projektowaniu celów osobistych. W opinii Kozielskiego *„złudzenie powoduje, że ludzie podejmują zbyt duże ryzyko w formułowaniu celów, które posiadają niewielką wartość osobistą i społeczną”* [12, s. 203].

Aktywność outdoorowa jest także przedmiotem koncepcji psychologicznych. W perspektywie psychologii ewolucyjnej – eksplorowanie środowiska przyrodniczego wynika z potrzeby zapewnienia bezpieczeństwa sobie i wspólnocie, a w konsekwencji przetrwania.

Psychoanaliza rozpatruje aktywność outdoorową, głównie zachowania ryzykowne jako zaburzenie psychiczne. Według psychoanalityków podejmowanie ryzyka np. w górach może być „nie do końca uświadomioną tendencją ekspresji popędu śmierci *thanatos* [15, s. 25] lub efektem kompensacji niskiego poczucia własnej męskości [13].

Część psychoanalityków upatruje w ukształtowaniu gór i opisuje „kompleks Boga”; dla nich zdobywanie szczytów górskich stanowi afirmację męskości z racji kształtów szczytów górskich.

Psychologia egzystencjalna rozpatruje eksplorację środowiska przyrodniczego jako potrzebę sensu życia, który po części zawiera w sobie pradawny pierwiastek duchowy. W tej perspektywie sens życia jest „metapotrzebą” warunkującą inne potrzeby np. „męstwo bycia, które jest odpowiedzią człowieka na sytuację zagrożenia i lęk z nią związany” [15, s.26].

W przeprowadzonych przez psychologów badaniach aktywności górskiej okazało się, że głównymi jej motywami są: bycie twórczym, poznawanie siebie i środowiska górskiego, wzrost sprawności fizycznej, podejmowanie wyzwań, posiadanie kontroli oraz ucieczka od monotonii życia. Determinantami aktywności górskiej według badań Ewerta były: zachwyt górami, relacje w grupie, podniesienie własnej wartości i kompetencji, a nawet chęć imponowania innym [6, s. 242-249].

Zasygnalizowane powyżej uwarunkowania i koncepcje psychologiczne miały na celu zarysowanie psychologicznych korzyści osób uprawiających aktywność górską wraz ze skutkami w dłuższej perspektywie tj. poznawanie terenów górskich- jako elementu natury, kontemplacja piękna, relaks, dystans wobec życia, „alpinizmu społecznego” (elegancka nazwa „wyszcigu szczurów”), poznawanie siebie- własnych psychofizycznych możliwości. Powyższe rozważania w odniesieniu do dzieci i młodzieży są istotne, lecz wymagają uzupełnienia o pedagogiczny kontekst aktywności górskiej. Zwłaszcza wobec młodej generacji urodzonej i wychowywanej w nowych realiach społeczno – ustrojowych, które promują relatywizm, zmienność sukces osobisty (alpinizm społeczny), indywidualność, rywalizację, kreatywność. Wysiłek, współpraca, wytrwałość i cierpliwość w relacjach, wspólnota – to ideały nie z tej „planety”. Wprawdzie w szkołach są obecne programy wspólnotowe UE lub przedmiot edukacja poprzez projekt - to jednak formalny ich charakter nie przyczynia się do rozwoju osobowości wychowanka. Wydaje się, że z powodu braku odpowiednich oddziaływań wychowawczych sami nauczyciele, rodzice, wychowawcy odsuwają ów ideał wspólnoty – w nieokreślony niebyt.

Mimo upływu ponad 20 lat i zmiany generacyjnej, można odnieść wrażenie, że większość młodych ludzi funkcjonuje wg komunistycznych „mądrości” typu: *co masz zrobić dziś, zrób pojutrze- masz dwa dni wolnego; myśl, dbaj, walcz o siebie i za siebie; nic na długo, nie zatrzymuj się, nie angażuj, nie poświęcaj* [17, s. 26].

Potoczna obserwacja rzeczywistości wskazuje, że wszystkie strony procesu wychowania zabiegają o indywidualny sukces ucznia, który przekłada się później na liczby laureatów olimpiad, konkursów, lokatę w rankingu szkół. Miejsce i popularność szkoły w rankingach placówek są wykładnią sprawności dydaktycznych nauczycieli, ale wątpliwą wykładnią jakości wychowania. W dłuższej perspektywie trwania człowieka/społeczeństwa to właśnie wychowanie ma wartość i znaczenie dla jakości potencjału społecznego W dobie globalizacji pojęcia: wspólnota nie należy odnosić wyłącznie do mikrootoczenia społecznego (np. rodzina, klasa szkolna, grupa rówieśnicza), lub w odniesieniu do społeczeństwa polskiego. Powyższe opinie brzmią jak truizm, ale też łatwo zauważyć toczący się dyskurs, który próbuje ustalić aksjologiczny potencjał podejmowanych/planowanych projektów, oddziaływań, którym przypisuje się charakter paradygmatu. W moim przekonaniu najszlachetniejszy jest kontekst osobowy - OSOBA dziecka, rodzica, nauczyciela.

Wśród wielu nurtów, kierunków obecnych we współczesnej pedagogice- coraz więcej zwolenników ma idea personalizmu, która swoim przewodnim nakazem- szacunku do Osoby, dialogiem z Osobą- nadaje wychowaniu szczególną perspektywę. Pedagogia personalizmu wyróżnia się działaniami, które mają na celu: wsparcie osobowe, doprowadzające wychowanka do świadomych, autonomicznych wyborów życiowych, kształtowanie umiejętności podejmowania dialogu i szacunku dla Innego [4, s. 20-55]. Percepcja rzeczywistości i refleksja, wybór metod dla personalisty są skierowane na Osobę i stanowią do niej drogę. [1]. Stąd pedagogia personalizmu odznacza się przyjęciem całościowej wizji człowieka, optymizmem, nadzieją, realizmem wobec indywidualności człowieka.

Wychowawca personalista -w przekonaniu J. Woronieckiego – poza wspieraniem rozwoju rozumianego jako kształtowanie sfery fizycznej i duchowej dąży do interioryzacji obrazu Ja – wychowanka ze światem zewnętrznym, wszystkimi wymiarami ludzkiego istnienia [22, s. 98-106].

Według J. Tarnowskiego „*wychowanie to całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez integrację, urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo*” [19, s. 66]. Chodzi o uznanie oraz interioryzację prymatu dobra, jako elementu charakteru, woli, sumienia w relacjach partnerskich, społecznych [8; 7, s. 58].

W świecie płynnej nowoczesności nie jest to zadanie łatwe i proste, ponieważ „*człowiek jest istotą paradoksalną, o podwójnym obliczu psychicznym, czyli światowym i głębokim, które stanowi*

rdzeń jego osoby. Wychowanie ma dotrzeć do owego rdzenia, bo inaczej będzie powierzchowne i nietrwałe” [18, s. 148].

Wobec wyżej przedstawionych wizji człowieka, jednym z „narzędzi”, które doskonale nadają się do wykorzystania w pedagogii personalistycznej jest aktywność górską. W górach można kształtować cierpliwość, otwartość, całe spektrum pozytywnych uczuć (koleżeństwo, przyjaźń, miłość) oraz sposobności ich weryfikacji. Wspólne wyprawy są okazją do poznania, akceptacji i dialogu z uczestnikami jako elementu budowania zaufania, bliskości a w konsekwencji doświadczania wspólnoty; wywiązywania się z postawionych zadań, zobowiązań, a także w razie słabszych momentów odnalezienia wiary, gotowości na przełamanie kryzysu w sobie. J.Grochulska nazywa to „*prawdziwą edukacją, która powinna być stymulatorem rozwoju duchowego wychowanka z wykorzystaniem (Jego- przypisek IS) maksymalnych możliwości*” [10, s. 19]. Personalizm „inwestuje” w sferę duchową człowieka, którą nie docenia, a nawet lekceważy panoszący się obecnie racjonalizm i relatywizm. Sądzę, że w tym zakresie znaczenie aktywności / turystyki górskiej jest bezcenne. Jak już sygnalizowałam mistyka gór wręcz zmusza człowieka do refleksji o sobie i otoczeniu.

Aktywność górską jest bardzo dobrym środkiem do kształtowania w wychowanku kardynalnych cech personalizmu: jest integralna (całościowa), prawdziwa, otwarta oraz pozytywna. Ponadto w naturalnym środowisku górskim – jak w żadnym innym- można nauczyć się koleżeństwa, cierpliwości i wytrwałości oraz respektowania praw Innych i przyrody.

Góry redukują egoizm, hedonizm – kiedy trzeba podzielić się kanapką czy miejscem w schronisku, albo zrezygnować z własnych planów, aby pomóc koledze/ obcemu człowiekowi. W górach młody człowiek może nauczyć się szczerości, góry nie tolerują szpanerstwa, aktorstwa, zarozumialstwa; odwzajemniają radość, a radość gór – to radość wzajemnego przebywania. W tym sensie aktywność górską prowadzi do pedagogii agatologicznej.

Istnieje jeszcze inny aspekt uprawiania aktywności górskiej, Pojęcie gór i wędrowki górskiej jest dla mnie pojęciem symbolicznym, ponieważ odczytuję je także w kontekście osobistym. Każdy ma jakieś własne GÓRY (trudności, przeszkody) do pokonania / zdobycia / oswojenia. W tym sensie doświadczanie aktywności górskiej to „zaprawa” do aktywności w życiu, ćwiczenie się w cierpliwości i wytrwałości oraz pokonywania trudności, przeszkód pojawiających się w każdym zakresie ludzkiej egzystencji. W moim przekonaniu aktywność górską może być umieszczona w katalogu skutecznych metod kształtowania dzielności ludzkiej. Człowiek VIRTUS (odwołując się do ideału człowieka starożytnego Rzymu, jako elementu kultury zachodniej) i jego motto *nie umiejętność, ale dzielność daje panowanie nad światem*” jest aktualny w obecnych ponowoczesnych skomplikowanych czasach.

Odwołując się ponownie do kolebki naszej europejskiej kultury- antycznej Grecji, jako pedagog (i personalistka) znajduję tam kult słowa i szacunek wobec idei. Grecy proklamowali *oros i chara* tj góra i radość. Dwa słowa, które wskazują na pozytywne emocje prowadzące do *koinonii* tzn do wspólnoty. Tak oto przeszłość w dialogu z teraźniejszością wyznacza i daje kierunek przyszłości, gdyż wspólnota i współdziałanie jest uznane i oczekiwane jako jedna z kompetencji człowieka XXI wieku. Promowane w raportach edukacyjnych obok edukacji przez całe życie są niezbędnymi kompetencjami do tworzenia wspólnoty globalnej wioski/ społeczeństwa demokratycznego, uczącego się, opartego na wiedzy [2]. Podobnie przyjęta w 2005 roku Strategia Lizbońska prezentuje oczekiwane kompetencje do twórczego, konstruktywnego, sprawczego tworzenia dóbr osobistych, ale i pracy zespołowej, współdziałania demokratycznego społeczeństwa.

Wychowanie do wspólnoty i współdziałania przy zachowaniu własnej indywidualności powinno być wiodącym celem oddziaływań rodziny, szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych. W realiach społecznych, gdzie dominuje model dziecka jedyne w rodzinie-wychowanie do wspólnoty wymaga długotrwałych oddziaływań wychowawczych każdego środowiska wychowawczego. Nie jest to zadanie łatwe w wyżej sygnalizowanych realiach społeczno- kulturowych postmodernizmu.

I ponownie – jestem przekonana, że wyjazdy i poznawanie gór – są osobliwą, ale atrakcyjną przez uczestnictwo- formą szkoły życia, kreatywności, twórczej weryfikacji umiejętności porozumiewania się, podejmowania odpowiedzialności za siebie i innych. Góry są szkołą życia osobistego we wszystkich odsłonach (osobistym, rodzinnym, zawodowym ...), i dlatego są szkołą w kształtowaniu dzielności w pokonywaniu przeciwności własnego losu.

Pedagogia personalizmu realizowana w terenie i warunkach górskich jest przeciwieństwem tradycyjnej, sformalizowanej i często nudnej edukacji. Pozwala na wyzwolenie twórczej inicjatywy, nabywaniu społecznie oczekiwanych umiejętności uczenia się, myślenia, poszukiwania, doskonalenia się, komunikowania i współpracy z kolegami [9, s. 408]. Przede wszystkim zwraca uwagę na mistykę/ duchowość przyrody – potencjał, który przeniesiony na relacje ludzkie wpływa na ich jakość.

W realiach polskiej szkoły proponowane przeze mnie postulaty już są obecne w tzw. Zielonych szkołach, a inicjatywy i projekty tego typu zasługują na popularyzację i wieloaspektową percepcję.

Nowym efektem połączenia aktywności górskiej z kardynalnymi postulatami personalizmu można określić jako „pedagogikę słow” tj. powrotem do przyrody, dobrem człowieka, które zostało „zakrzyczone” przez konsumpcję, tempo życia, skłonność do hedonizmu... Pobyt w górach wręcz zmusza do spowolnienia wszystkich zakresów ludzkiej egzystencji, tu tracimy presję czasu, chętniej rezygnujemy z obecności na portalach społecznościowych, a także kontrolowania poczty elektronicznej. Tam jesteśmy bardziej uważni, wręcz wsłuchani w przyrodę, doświadczamy, że jesteśmy tylko/ aż jej elementem, a w konsekwencji my sami jesteśmy panami swojego czasu i życia.

Trudno rozstrzygnąć czy Ruch Slow jest modą, czy utopią współczesnego świata? Z pewnością aktywność górską – niezależnie od perspektywy- jest i może być alternatywną metodą edukacji (slow school). Dzięki niej wychowanek ma sposobność odnaleźć siebie lub drogę do siebie, kolegów, otoczenia społecznego. Aktywność górską to także wyzwanie dla pedagogów. Tam możemy poznać Osobę wychowankę, w autentycznych, nieformalnych sytuacjach. Kształtując dzielność wychowankę w wędrowce po mikroświecie górskim, kształtujemy DZIELNOŚĆ w wędrowce przez życie tj. z ryzykiem, odwagą, ale i radością szukania, odkrywania i znajdowania; szacunkiem dla Inności w człowieku i świecie; dialogu ze sobą, Innym człowiekiem w świecie.

Sadzę, że takiego człowieka oczekujemy obok siebie oraz w globalnej wiosce XXI wieku.

1. Bartnik Cz. S. (1996), Personalizm, Lublin, wyd. Oficyna „Czas”,
2. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. (1995), Komisja Europejska,
3. Bonowicz W. (2010), Kapelusznik na wodzie. Gawędy o księdzu Tischnerze, Karaków wyd. „Znak”,
4. Bremer J. (2005), Jak to jest być świadomym. Analityczne teorie umysłu a problem neuronalnych podstaw świadomości, Warszawa, wyd. IFiS PAN,
5. Delors J. (1998), Edukacja jest w niej ukryty skarb, Warszawa, Raport dla UNESCO,
6. Ewert A. (1985), Why people climb: The relationship of participant motives and experience level to mountaineering, „Journal of Leisure Research”, 17.
7. Fromm E. (1994), Niech się stanie człowiek, Warszawa – Wrocław, wyd. PWN,
8. Galewicz W. (1998), Analiza dobra, Kraków, wyd. UJ,
9. Gnitecki J., Rutkowiak, Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności, Warszawa, wyd. PTP,
10. Grochulska J. (1994), Granice możliwości edukacyjnych człowieka, Karków, wyd. Staromiejska Oficyna Wydawnicza,
11. Jazowski A. (1980), Spotkanie z Juhasem. Humoreski podhalańskie, Warszawa, wyd. LSW,
12. Kozielecki J. (2002), Transgresja i kultura, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”,
13. Kutter P., (1998), Współczesna psychoanaliza. Psychologia procesów nieświadomych, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
14. Llewellyn D.J., Sanchez X. (2008), Individual differences and risk taking in rock climbing, „Psychology of Sport and Exercises” 99.
15. Próchniak P. (2013), Poszukiwanie przygód w trudnych warunkach pogodowych, Poznań, wyd. Conact,
16. Paryscy Z. W. (2004), Wielka Encyklopedia Tatrzańska, Poronin wyd. Górskie,
17. Sennett R. (2006), Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pacy w nowym kapitalizmie, Warszawa, wyd. Muza SA,
18. Śliwierski B. (1992), Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki, Kraków, wyd. Impuls,
19. Tarnowski J. (1993), Jak wychowywać?, Warszawa, wyd. ATK,
20. Walesa Cz. (1988), Podejmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież. Badania rozwojowe, Lublin, wyd. KUL,
21. Witkowski L. (2000), Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji, Toruń, wyd. Adam Marszałek,

22. Woroniecki J. (1986), Katolicka etyka wychowania. Etyka ogólna, t.1, Lublin, wyd. KUL,
23. Zaleśkiewicz T. (2005), Przyjemność czy konieczność. Psychologia spostrzegania i podejmowania ryzyka, Gdańsk, wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
24. Zuckerman M., (1994), Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking, New York, Cambridge University Press.

Natural environment and its phenomena have always intrigued people. Teachers and educators, as well, have their own view of mountains as a school of life, and the children and youth's choice of mountain tourism – among other outdoor activities – provides many environmental and health values, as well as educational potential. Polish mountains – The Sudetes and Carpathians are one of the most interesting tourist regions in Poland. The Tatra Mountains are the only Polish alpine region. The charm is completed by the Highlanders. From the pedagogical and psychological perspective, the choice of activity/mountain tourism has, apart from the effects of children's confrontation with natural environment, a developmental value. Researchers (psychologists) who focus on determinants of outdoor activities analyse the issue in cultural, biological and situational aspects. Among the many currents and directions present in the contemporary pedagogy – the concept of personalism is gaining more and more proponents. Its lead precept is respect for Person, dialogue with Person, which gives education a special perspective. Pedagogy of personalism is characterised by actions aimed at: personal support, which enables a student to make conscious autonomous life choices, and developing the ability to hold a dialogue with and respect for Others. For a personalist, the perception of reality, reflection as well as a choice of a method are directed at Person and constitute a path to him/her. Therefore, personal pedagogy assumes a holistic image of a human being and is distinguished by optimism, hope, realism in a human's individuality. In the face of the above presented images of a human, one of the “tools” which are perfectly applicable to personal pedagogy is mountain activity. I am convinced that trips and discovering the mountains are an unusual, but also, due to participation, an attractive school of life, creativity, creative verification of communication skills, accepting responsibility for oneself and others. Combination of mountain activity and the fundamental assumptions of personalism produces an effect which may be referred to as “slow pedagogy”, that is a return to nature, human goodness, which has been eclipsed by consumption, the pace of life, inclination for hedonism... Being in the mountains compels us to slow down all the spheres of human existence, we get away from the time pressure, more willingly forgo activity in the social media and controlling electronic mail. There, we pay more attention, or even more intently listen to nature, we experience the fact that we are only (or so much as) one of its elements and, as a result, we are the architects of our own fortune and life.

Key words: pedagogics, pedagogy, mountain activity, personalism

УДК 81:39:[82-1]

ББК 81.001.2

Олександр Туниця

ЕТНОМОВНА КАРТИНА СВІТУ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ

Розглянуто поняття “мовна картина світу” як складник “мовної особистості”. Визначено особливості виникнення етномовної картини світу поетичного тексту.

Ключові слова: мовна особистість, мовна картина світу, поетичний текст, безеквівалентна лексика, сильна позиція поетичного тексту.

Сучасну науку взагалі характеризують концепції, що спрямовані на всебічне дослідження особистості в різноманітних проявах. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує проблема визначення мовної особистості. Поняття “мовна особистість” з'явилося у сучасній науці з психології. Такий міждисциплінарний термін позначає зв'язки в системі “людина – мова – світ”. Таким чином, мова – посередник між особистістю і суспільством, засіб і спосіб їхньої взаємодії. У лінгвістиці сьогодення спостерігаємо своєрідний “термінологічний хаос”, особливо, коли мова йде про психолінгвістичні, лінгвокультурологічні, методичні, філософські проблеми вивчення мови, оскільки взаємозв'язок різних наук передбачає й уніфікацію, зближення суміжних термінів чи понять. “Мовна особистість” – це узагальнений образ носія певної мови, що має свої специфічні форми культури, своєрідну комунікативну поведінку, яка реалізується через особливості “мовної картини світу”.

Нас зацікавила проблема реалізації “мовної картини світу” у “мовній особистості”, адже розуміння мови постає у визначенні її як посередника між світом і людиною, коли все-таки людина бачить навколишній світ через “вічко” рідної мови, а своєрідність особистості-носія мови проявляється в процесі засвоєння рідної мови, що завжди обмежена специфікою мовної картини світу.

Ми поставили собі за мету розглянути особливості визначення мовної картини світу, особливості її реалізації в тексті. Нашу увагу привернули лексичні одиниці, які сприяють формуванню етномовної, етнокультурної картини світу в поетичному тексті.

Концепція існування мовної картини світу, що відображає взаємозв'язки мови та культури, є ключовою для сучасної мовознавчої науки. Кожна національна мова є носієм мовної свідомості народу. Українська мова виконує культурологічну функцію і формує національно-мовну картину світу українського етносу (З.С. Василько, Л.М. Дяченко, В.В. Жайворонок, В.І. Кононенко, М.П. Кочерган, Л.А. Лисиченко, А.К. Мойсієнко та ін.).

К.Ю. Голобородько переконує, що “вивчення мовної картини світу є однією з глобальних проблем антропологічної лінгвістики. З нею пов'язане коло найважливіших питань – про внутрішню і зовнішню форми мови і світобачення, про співвідношення мови і дійсності, мови і мислення й ширше – всієї духовної діяльності людини” [5, с. 105].

Картина світу – це плід людського сприйняття, пам'яті та мислення, фантазії та творчості. Людина пізнає навколишній світ. Одним із найважливіших способів пізнання є мова, як найважливіший засіб спілкування, засіб формування та вираження думок, вона наділена планом дійсності, планом думки та можливостями для вираження цієї думки своїми засобами. Тобто, все в мові – плід мислення, а воно, у свою чергу, може мати різні форми: наукове мислення, міфологічне, можливо й поетичне. Мовна картина світу, що виражається в семантиці мовних знаків, відрізняється від наукової і, хоча здається, що тлумачення її не потребує великих зусиль, кожного разу виникає проблема, коли необхідно декодувати мовну модель конкретного тексту. По-перше, мовна картина світу має варіанти (ми говоримо про мовну картину світу українців, німців тощо, це доводить і контрастивна лінгвістика), стереотипи чи еталони. По-друге, сучасна когнітивна лінгвістика розуміє мову не тільки як засіб формування й вираження думки, а як онтологічну основу пізнання й розуміння буття. Тому в основі мовної картини світу лежить лінгвокультурний код, який має дві площини: генетичну та функціональну. По-третє, кожен концепт може мати різне тлумачення носіями мови залежно від контексту, культурного досвіду, фонових знань тощо.

Мовна картина світу, на думку багатьох учених, – це певний інваріант, що складається з варіантів, а саме: наукової, художньої, релігійної картин світу тощо. Існування цих варіантів реалізується в різних видах текстів, які можна вважати конкретними виявами загальної картини світу. У художній картині світу можна виділити поетичну модель (поетичну картину світу), своєрідність якої полягає в здатності моделювати не лише об'єктивну дійсність, а й суб'єктивне ставлення до неї (Р.В. Анісімова, А.С. Зорько, А.К. Мойсієнко, І.Г. Торсуєва та ін.). У межах поетичної картини світу здатні, у свою чергу, до відображення епічна, етнічна, міфологічна та інші картини світу через своєрідні образи, закодовані в змісті твору. Г.Д. Гачев ставить питання про фактори національної зумовленості мовної картини світу, яка розглядається як “національний образ”, “національна модель” тощо [4]. С.В. Форманова звертає увагу на значення окремих слів контексту для формування мовної картини світу твору [10]. “Мовна картина світу, – на думку Н.С. Богаткіної, – є відбиттям його образу на різних рівнях і зокрема лексичному” [2, с. 24]. Лексична система – результат унікального позначення світу – номінації, яка базується на концептуальних ознаках, закладених у національній моделі.

Про поетичну модель світу як один із варіантів художньої картини світу говорить І.Г. Торсуєва. Вона зазначає, що конкретний текст є відображенням певного авторського бачення, яке спирається на індивідуальну модель світу, що не існує самостійно (не є самодостатньою), вона зумовлюється загальною картиною світу [9, с.5].

Поетичний текст – своєрідна система, тобто цілісне з погляду структури й функціонування утворення, яке має стійкий внутрішній зв'язок елементів. Основними системними принципами поетичного тексту є структурність, ієрархічність, цілісність, функціональність, об'єктивність

тощо. Реалізація всіх мовних засобів у поетичному тексті підпорядкована цілісній єдності, але при цьому не виключена множинність їх інтерпретації. Дослідження мовних засобів уможливило розкриття зв'язку тексту з мовною картиною світу (В.П. Григор'єв, Д.Н. Овсяннико-Куликовський, В.А. Маслова, А.К. Мойсієнко, Л.О. Ставицька та ін.).

Дослідники вважають, що національно-мовний образ світу певним чином виявляється на різних мовних рівнях: в особливостях фонетичної організації та ефонічних засобах, доборі морфолого-словотвірних одиниць, у символізації окремих лексичних одиниць тощо. Звичайно, мовна картина світу найповніше виражається в лексико-семантичній системі мови. Дослідження лексичних одиниць із погляду розкриття картини світу художнього тексту знаходимо в працях Н.С. Богаткіної, В.П. Беляніна, Л.М. Дяченко, А.С. Зорько, С.Я. Єрмоленко, А.К. Мойсієнка, М.М. Степанової, І.Г. Торсуєвої, С.В. Форманової та ін. А.К. Мойсієнко звертає увагу на те, що “окремі реалії, образи видатних постатей світової історії, культури, численні образні алюзії на основі народнопоетичних джерел, джерел світової літератури в кожному конкретному випадку відіграють смислово, психологізуючу, функціонально-композиційну роль” [8, с. 134]. Від реципієнта, звичайно, залежить “здатність за окремим словом побачити певну картину, відчути асоціативну динаміку образу” [8, с. 134]. Щоправда, людина, сприймаючи поетичний текст, перебуває під впливом багатьох факторів психологічного плану. По-перше, композиція тексту, як емоційний компонент, сприяє “виділенню” певних образів у смисловій ієрархії. По-друге, лексичні одиниці можуть виступати “подразником різної сили”, залежно від семантики (Л.С. Виготський, І.Р. Гальперін).

Особливою одиницею, здатною відобразити національно-культурну своєрідність мови на лексичному рівні, вважають *безеквівалентну лексику* (далі БЛ). Безеквівалентні лексеми називають специфічними поняття, притаманні лише певним мовам; саме тому їх значення для втілення картини світу тексту надзвичайно важливе. При розгляді семантичної структури лексичного значення окремих слів, що функціонують у межах тексту, слід враховувати також явище асиметричного дуалізму мовних знаків (С. Карцевський) [7, с. 166], яке створює специфічні проблеми. Дослідники звернули увагу, що національно-культурний компонент лексичного значення актуалізується в межах тексту і поширюється на семантику інших одиниць (С.Я. Єрмоленко, В.І. Кононенко, А.К. Мойсієнко та ін.). Ці особливості функціонування національно маркованої лексики в художньому творі на сьогодні ще не достатньо вивчені, особливо в тексті поетичному.

Як відомо, семантична структура кожної лексичної одиниці може утворюватися кількома компонентами, тобто семами. Семантичний склад БЛ залежить від символізації окремих понять, пов'язаних з історією та культурою країни. У БЛ знаходить вияв одна з найважливіших функцій мови – кумулятивна, коли мовна одиниця включається в культуру, а культура в мову, – це взаємозв'язок мови й культури як двох феноменів. Явище безеквівалентності є втіленням здатності мовного колективу своєрідно осмислювати та фіксувати вияви реальності та свідомості. Виділення особливостей явища безеквівалентності в лексичних системах різних мов набуло сьогодні неабиякого значення в дослідженнях багатьох мовознавців (А.В. Волошина, Л.М. Дяченко, Н.Ф. Зайченко, О.В. Коваль-Костинська, О.Л. Паламарчук, Т.А. Космеда, М.П. Кочерган, Л.І. Машуровська, О.І. Кремльова та ін.).

Семантика БЛ, особливості її функціонування в поетичному тексті визначають значення цілого тексту, особливості поетичної картини світу в рамках національної моделі. Такі висновки нам дає можливість зробити функціонально-семантична характеристика БЛ. Отже, безеквівалентні лексичні одиниці в складі тексту цікавлять нас, з одного боку, як носії інформації про об'єктивну дійсність та ідейно-художній задум автора, з іншого. Крім того, аналізовані лексеми наділені ще однією прикметною властивістю – вони посідають певне місце в композиції, виділяються низкою внутрішньомовних ознак, що “роблять їх нерівноцінними” для адресата. З огляду на те, що поетичному тексту властива особлива мовна організація, у ній чіткіше виявляється функціонально-семантичний потенціал БЛ. Структура поетичного твору несе особливе семантичне навантаження, завдяки тому, що значущі елементи мови, ставши елементами твору, вступають у складну систему відношень, зіставлень та протиставлень,

неможливих у прозовому творі. У жодному іншому виді текстів особливості мовних одиниць, у тому числі й БЛ, так не розкриваються.

Поетична картина світу є поєднанням об'єктивних і суб'єктивних уявлень про світ, натомість БЛ – це відображення об'єктивних рис етнокультурного довкілля. Саме цей план стає для нас визначальним при з'ясуванні ролі БЛ у формуванні змісту тексту і, зокрема, ролі сильної позиції. Визначення поняття “сильної позиції” та широкий їх аналіз у композиції художнього тексту подається в праці І.В. Арнольд “Стилістика сучасної англійської мови (стилістика декодування)” [1].

Визначення БЛ як одного з видів сильних позицій поетичного тексту відбувається на основі інтерпретації, виділенні смислових елементів композиції та встановленні зв'язків між ними. Процес інтерпретації поетичного тексту – діяльність, яка як особливий феномен базується на процесах продуктивного людського пізнання і знаходить своє реальне втілення в тексті. Предметом текстової діяльності є смислова інформація, що закодована в композиції. Безеквівалентну лексему можна визначити як окремих елемент ланцюга смислової інформації, яка містить у собі зміст, що може сприяти (чи навпаки перешкоджати) розумінню поетичного тексту.

БЛ виступає одиницею відображення етнічної картини світу, що організовує поетичний текст як своєрідний культурний феномен, сприяє розумінню, визначає психологічну реакцію етнічної спільноти на типову ситуацію. БЛ – онтологічна підоснова кодування і декодування поетичного тексту як етнічної картини світу. Крізь безеквівалентну лексему проходить та буттєва перспектива, яка, зароджуючись у внутрішній формі тексту як багатовимірний феномен, набуває в конкретному слові визначеності. Саме цим фактором обґрунтовується сильна позиція безеквівалентних лексичних одиниць у композиції поетичного тексту.

Поетичний текст – це текст художній, але водночас виступає досить специфічним об'єктом лінгвістичних студій та виявляє низку підходів. У нашому дослідженні ми спираємося на погляди відомих дослідників у галузі теорії поетичної мови – В.В. Виноградова, В.П. Григор'єва, С.Я. Ермоленко, Ю.М. Лотмана, А.К. Мойсієнка, О.О. Потебні, Л.О. Ставицької, Р.О. Якобсона та ін.

Узагальнюючи науковий доробок лінгвістів із проблеми організації поетичного тексту, виходимо з того, що: 1) поетичний текст – функціональна ієрархічна організація змістової (смислової) цілісності; 2) поетичний текст – особлива система, організована за системними принципами структурності, цілісності та пов'язана з дійсністю. Такий підхід дозволяє, по-перше, дослідити динаміку тексту, механізм його побудови й інтерпретації; по-друге, виділити текстові одиниці та способи їх смислової інтеграції для створення мовної картини світу. На думку Л.М. Жданової, текст необхідно розглядати як систему смислових елементів (одиниць), функціонально об'єднаних у єдину ієрархічну структуру; кожна окрема смислова одиниця включається в певну систему зв'язків у тексті [6, с. 6].

Важливе значення для розуміння ієрархічної образно-смислової структури поетичного тексту відіграє аналіз лексичних одиниць, які мають вплив на організацію змісту цілого тексту. Текст відображає певну картину світу, яка ототожнюється звичайно з системою знань. Але поетична картина світу – це сукупність загальних рис, які властиві внутрішнім індивідуальним моделям світу. Поетична картина світу створюється в тексті за допомогою системи образів, типових мотивів, ключових лексем [9, с. 16]. Поетична картина світу – це поєднання об'єктивних та суб'єктивних уявлень про світ. Об'єктивне в поетичному тексті – система образів, яка виникає на основі смислових лексичних одиниць і дає уявлення читачеві про об'єктивну дійсність. Наприклад, у рядках *Там з тобою у сірій шинелі біля верб я востаннє стояв (В. Сосюра)* – лексема *шинель* передає рису об'єктивної дійсності. Ця лексема стає знаковою для розуміння поетичного тексту, для виникнення поетичної картини світу, для розкриття образу ліричного героя; *Та на зелених ще й святках, Під хатою в сорочці білій Сидів з бандурою в руках (Т. Шевченко)* – образ ліричного героя ідентифікується з українською етнічною картиною світу. Цьому сприяють своєрідні лексеми української мови (*хата, сорочка, бандура*), які функціонують у поетичному тексті; *Пішов Марко, Вернулись Люди з рушниками, З святим хлібом обміненим (Т. Шевченко)* – розумінню етнічної приналежності поетичного контексту сприяє реалія *рушник*, оскільки ім'я *Марко* є характерним для багатьох народів

(навіть неслов'янських – *Mark*), *хліб* є також *святим* у більшості етнокультур, але *рушник* – шматок декоративної тканини з вишитим або тканим орнаментом; традиційно використовувався для оздоблення житла, в українських народних обрядах та ін. *Вернутися з рушниками* – засватати за українськими народними звичаями.

Розглянемо, наприклад, уривок із вірша Теодора Шторма “*Sommertag*”:

Die Bienen summen so verschlafen; / und in der offenen Bodenlücke, / benebelt von dem Duft des Heues, / im grauen Röcklein schläft der Puk. / Der Müller schnarcht und das Gesinde / und nur die Tochter wacht im Haus; / die lachet still und zieht sich heimlich / fürsichtig die Pantoffeln aus. – Бджоли заспано гудуть; / і з віконця на горищі, / як у тумані, пахне сіно, (сповитий запахом сіна) / у сірій юці спить домовичок. / Мірошник хроче і батраки / тільки дочка не спить у будинку; / вона посміхається тихенько і прокрадається / обережно, знявши пантофлі (капці).

У німецькому тексті нашу увагу привернули деякі слова (тому, що для їх декодування нам треба було скористатися тлумачним словником): *der Puk* (*schläft im grauen Röcklein benebelt von dem Duft des Heues in der offenen Bodenlücke*) – невідома істота. *Der Puk* – *eine Märchengestalt, die auf dem Dachboden wohnt, nachts aktiv ist und sich unsichtbar machen kann.* – Казкова істота, що мешкає на горищі, активна вночі й може бути невидимою; *домовик*; *das Gesinde* [від двн. *gisind* – людина з дружини, челяді, послідовник] – іст. батраки, дворові працівники, челядь, прислуга в будинку; *die Pantoffeln* – вид взуття (капці, які виготовляли з дерева). Як бачимо, для декодування змісту іншомовного тексту необхідним є заглиблення та осягнення деяких культурних образів, пошук відповідників у своїй культурі.

Формальними показниками етнічної картини світу є особливі лексеми, які осмислюються як національно-культурні образи, дають можливість для ідентифікації та ототожнення поетичних образів із певним культурним середовищем. Таким чином, до лексем, що сприяють утворенню етнічної картини світу поетичного тексту, належать безеквівалентні лексичні одиниці: *Ходив чумак у синьоокий Крим По рідному сухому океані (М. Рильський)*. Лексема *чумак* дає можливість розкрити смислову організацію тексту як своєрідного культурного феномена (встановити зв'язки з культурою), створити своєрідну етнічну картину світу в межах поетичної моделі.

Помітне значення безеквівалентних лексем у композиції поетичних текстів-перекладів, коли такі одиниці сприймаються іншомовними реципієнтами як екзотизми: *Ungetauft wie Tiere wachsen / Der Kosaken Kinder; / Liegen ungetraut im Bette, / Lassen sich den Glauben, / Sich den Totenspruch des Popen, / Sich die Kirche rauben. (Т. Шевченко “Die Taras-Nacht”); Коли б я міг на банджо грати, / Чи думи в саксофон у джазі, / Фордансером в нічному барі / Серця присутнім підкоряти... (Г. Гессен “Заздрість”).*

Функціональне значення безеквівалентних лексичних одиниць у композиції поетичного тексту визначається їх впливом на смислову ієрархію. Слова на позначення особливих національно-культурних одиниць у мовній картині етносу є окремою тематичною групою, яка активно використовується в художній творчості та відзначається відносно сталим складом у загальноживаному словнику. Однак набір БЛ, що функціонує в різних поетичних творах, конотативний зміст цих одиниць, широта їх семантики залежать від факторів, які обумовлюють вибір та способи включення БЛ у поетичний контекст. З'ясування (декодування) значень БЛ і визначення функцій цих одиниць як особливих елементів поетичного мовлення закономірно зумовили потребу розгляду загальних мовних особливостей поетичного тексту.

Узагальнено викладене вище сформулюємо так: людина, як “мовна особистість” реалізується в актах комунікації (у тому числі й тексті, поетичному, науковому чи ін.), будує за допомогою мови певну картину світу й реалізує своєрідну мовленнєву поведінку, створюючи й сприймаючи тексти відповідно до умов. Таким чином, до поняття “мовна особистість” належать загальнолюдські й національноспецифічні цінності, об'єднані мовою й культурою. У цьому проявляється когнітивний аспект мовної особистості – мовна категоризація дійсності, пов'язана з етнокультурною картиною світу, яка реалізується у тексті на основі специфічних лексичних одиниць (наприклад, безеквівалентної лексики). Отже, розвиток мовної особистості – це формування адекватної мовної картини світу, засвоєння значення етнокультурних лексичних одиниць різних народів, формування світоглядних і культурних цінностей.

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 "Иностранные языки" / И.В. Арнольд. – Л.: Просвещение, 1981. – 295 с.

2. Богаткіна Н.С. Внутрішня форма слова як прояв своєрідності національної мовної картини світу / Н.С. Богаткіна // Наукові записки. – Випуск XXVI. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. – С. 24-29.

3. Волошина А.В. Безеквівалентна лексика близькоспоріднених мов: проблема семантичної структури / А.В. Волошина // Наукові записки. – Випуск XXVI. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. – С. 56-64.

4. Гачев Г.Д. Национальные образы мира / Г.Д. Гачев. – М.: Издательский центр, 1988. – 445 с.

5. Голобородько К.Ю. Проблема ментального світу митця в теорії мовної картини світу / К.Ю. Голобородько // Лінгвістичні дослідження: 36. наук. праць / Заг. ред. проф. Л.А. Лисиченко. – Харків, 2003. – Вип. 10. – С. 105-112.

6. Жданова Л.М. Вариативность в текстах художественной литературы / Л.М. Жданова // Функции единиц языка в системе текста: Сб. науч. трудов. – Выпуск 294. – М., 1987. – С. 5-12.

7. Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис / И.И. Ковтунова. – М.: Наука, 1986. – 205 с.

8. Мойсієнко А.К. Слово в аперцепційній системі постичного тексту. Декодування шевченкового вірша / А.К. Мойсієнко. – К.: Вид-во "Правда Ярославичів", 1997. – 200 с.

9. Торсуева И.Г. Текст как система / И.Г. Торсуева // Структурно-семантические единицы текста (на сопоставительной основе французского и русского языков): Сборник научных трудов. – Выпуск 267. – М., 1986. – С. 7-23.

10. Форманова С.В. Ключові слова у мовній картині світу Михайла Коцюбинського: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. – К., 1999. – 17 с.

11. Языковая личность Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева // <http://vocabulary.ru/dictionary/1095/word/jazykovaja-lichnost> - Заголовок з екрану.

The concept "language world picture" as the component of "language personality" is considered. The peculiarities of ethnolanguage world picture formation in poetic text are defined in the article.

Key words: language personality, language world picture, poetic text, equivalenless lexis.

УДК 372.882. 0: 37.017.92

ББК 74.268.3

Валерія Храброва

ОБРАЗНА КАРТИНА СВІТУ І ОСОБИСТІТЬ, ЯКА ДІЄ (ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ, ЯКА ДІЄ, НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЧЕРЕЗ КАТЕГОРІЇ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ СВІТ-ЄДНАННЯ, СВІТ-ЗІСТАВЛЕННЯ, СВІТ-НЕБЕЗПЕКА)

У статті розглядається формування особистості діючої з використанням переважних категорій світосприймання школярів: світ-єднання, світ-зіставлення, світ-небезпека. Запропоновані найбільш ефективні для цього методи, прийоми, види навчальної діяльності.

Ключові слова: образна картина світу, особистість діюча, діалог культур, діалог мистецтв, інтертекстуальність.

Художні твори дають відчуття Простору й Часу життя окремої людини, через які проектується її досвід, актуальної ситуації, у якій вона є сама собою. Окрім цього, ситуація літературного твору містить людський вибір як продовження своєї власної долі. Організація літературного матеріалу охоплює систему стосунків людини, є людською ситуацією, коли людина по-різному проявляє себе і зовнішньо, і внутрішньо, одночасно й приймаючи, і пізнаючи, і розуміючи, і переживаючи, і виражаючи своє переживання, відкриваючи широкий спектр альтернатив, ставлячи себе на місце того або іншого героя. Отже, будь-які тексти можуть бути ілюстрацією до реального життя, де перед героєм стоїть персональний вибір – інтелектуальний, моральний, вольовий.

Постановка проблеми. Зміст навчання при формуванні образної картини світу тісно пов'язаний з категоріями світосприйняття, характерними для школярів-підлітків. Складність виявлення і формування картини світу в розумі учнів полягає в тому, що цей процес не

співвідноситься безпосередньо з простим накопиченням знань. Отже, не призводить до формування відповідної картини світу. Сформованість і цілісність тієї чи іншої картини світу в учнів може бути виявлено через їх світосприйняття, його категоріальну структуру. Структури світосприйняття школяра динамічні. Категорії світосприйняття й тісно пов'язані з ними способи сприйняття дійсності переважно піддаються змінам у процесі індивідуального розвитку. Ми дотримуємося точки зору С. Тарасова [6; 7; 8] та О. Глушенкова [3], які виділяють такі категорії світосприйняття, що впливають на картину світу підлітків: **світ-краса, світ-образ, світ-відстороненість, світ-єднання, світ-зіставлення, світ-небезпека, світ-користь, світ-факт.**

Мета даної статті показати найбільш ефективні прийоми, види, форми навчальної діяльності, які сприяють формуванню особистості, яка діє, на уроках світової літератури через категорії світосприйняття світ-єднання, світ-зіставлення і світ-небезпека.

Вирішення завдань попередніх етапів готує підґрунтя для сприйняття діалогу мистецтв як основи існування художньої культури взагалі. Процес накопичення теоретичних знань, збагачення досвіду естетичного сприйняття і освоєння дійсності сприяє формуванню образної картини світу на якісно новому рівні. Паралельно з цим йде інший процес, пов'язаний з диференціацією художніх інтересів і пристрастей особистості, яка формується: здатність і готовність до сприйняття будь-якого запропонованого художнього контексту змінюється перебірливістю, яка ґрунтується, як правило, на сформованих до того часу, художніх перевагах.

Завдання цього періоду :

- формувати навички цілісного сприйняття твору на основі його аналізу;

- розвивати здібності системного мислення, сприйняття, що дозволяє бачити зв'язки як усередині художнього твору, так і всередині літературного процесу, усередині художньої культури певної епохи, усередині цілісного світу художньої культури;

- допомогти учням усвідомити ці зв'язки як діалог художника зі світом, читача – з художником, а через нього – з іншою культурою, іншим буттям.

Ці завдання можуть бути вирішені за допомогою певної системи методів, прийомів засобів, форм і типів уроків (див. Таблицю 1.)

Таблиця 1.

Методична система формування особистості діючої в 9-11-х класах через категорії світосприйняття світ-єднання, світ-зіставлення, світ-небезпека

Методи			
Творчого читання	Евристичний	Дослідницький	Репродуктивний
Прийоми			
<ul style="list-style-type: none"> • "Сходи контекстів" • "Заглиблення в епоху" 	<ul style="list-style-type: none"> • Ретроспекція • Історико-культурне асоціювання 	<ul style="list-style-type: none"> • Дослідницька аналогія • Порівняльний аналіз • Пошук універсумів • Творчий проект 	<ul style="list-style-type: none"> • Складання опорного конспекту • "Створення словника епохи" • Складання кросвордів
Види навчальної діяльності			
<ul style="list-style-type: none"> • Читання домашнє • Заучування напам'ять • Активне слухання під час художнього читання • Складання диптиха 	<ul style="list-style-type: none"> • Близькі до тексту перекази • Перекази елементами порівняння • Творчі роботи з елементами порівняння • Пошук слів, що становлять колірну, звукову й емоційну картину твору. 	<ul style="list-style-type: none"> • Елементи компаративного аналізу • Елементи порівняння різних творів • Зіставлення літературного твору з його екранізацією, театральною постановкою. • Складання рекламних буклетів улюблених книг • Елементи порівняння творів різних видів мистецтва 	<ul style="list-style-type: none"> • Уважне слухання розповіді учителя • Складання плану, таблиць. • Усні відповіді • Складання картинного, цитатного планів • Написання різних видів творчих робіт

Засоби
<ul style="list-style-type: none"> • Мультимедійні презентації • Підручники, хрестоматії
Типи уроків (за Шоганом)
Урок-образ, урок-аналіз, урок-практикум, повторювально-узагальнюючий
Форми проведення уроків
Урок-концерт, урок-екскурсія, урок-роздум, урок у формі сімейного читання, урок-пошук, урок-рандеву, урок-відкриття, урок захисту позиції, урок-настанова тощо.

Для формування особистості, яка діє, в старшій школі пріоритетними стають такі категорії світосприйняття, як світ-єднання, світ-зіставлення, світ-небезпека, що обумовлено віковими особливостями формування школяра-читача, який “вступає” в “епоху зв’язків, розуміння причин і наслідків”. Звідси “контекстний” підхід до аналізу літературних явищ є дійсно необхідним: основні теми й розділи курсу повинні розглядатися не ізольовано, а в контексті розвитку вітчизняної й світової літератури (зрозуміло, у певних межах, визначених практикою шкільного вивчення предмета). При цьому важливо не наслідувати діалектику “заперечення заперечення”, а розглядати літературу як цілісну взаємозв’язану картину художнього освоєння світу, у якій традиції й новаторство органічно пов’язані між собою. Тому предметом вивчення на уроках літератури в старших класах повинна стати не історія літератури, а художній світ літератури в історико-функціональному висвітленні. “У школі під цією категорією (художній світ) слід розуміти вторинну, художньо перетворену реальність, у структурі якої виділяються подійний, героїчний і просторово-часовий рівні. На кожному з цих перерахованих рівнів існує певний домінуючий елемент поетики, який обумовлює наявність інших елементів і впливає на ідейно-філософське звучання твору в цілому” [5, с.6.]. Отже, старшокласники вивчають не адаптовану історію літератури, а художній світ письменника, що сприймається як оригінальне й неповторне розуміння речей і духовних феноменів, зафіксованих словесно. Він демонструє погляд письменника на різні явища буття; те, що не розкрито безпосередньо, домислюється читачем, формується читацька образна картина світу.

Виходячи з цього, найважливішою властивістю свідомості є здатність старшокласника, який сприймає твори мистецтва, виявляти асоціативний зв’язок свого життя з безперервним рядом культурно-історичних узагальнень. Реципієнт наче замикає на себе культуру, його світ перетинається з нескінченністю світу культури, унаслідок чого будь-яке явище відчувається, переживається й осмислюється як частка буття, момент загального життя людства. Потреба в духовно-ціннісному усвідомленні життя проявляється в активному протистоянні суб’єкта культури усьому утилітарному, банальному, буденному. Це буття відрізняється особливою натхненністю, тобто **діяльнісним** ставленням старшокласника до світу, що проявляється в потребі переживання, споглядання, осмислення, оцінки, інтерпретації творів мистецтва, жаданні вищих цінностей, творчого освоєння дійсності.

Із споживача розрізнених фактів “мозаїчної” культури учень повинен перетворитися на особистість, яка живе й творить у силовому полі культури. І його активна, творча свідомість формуватиметься в цьому безперервному діалозі в культурі і діалозі культур, що є суттю людської історії.

Кожен урок повинен стати для учнів дискурсивною подією що ґрунтується на зануренні в соціально-культурний або історичний контекст, і викликати потребу в його поясненні, інтерпретації, визначенні особливо значущих цілей. Цей підхід сприяє більш органічному формуванню в школярів індивідуальної моделі цілісної картини світу, оскільки залежно від життєвого й ментального досвіду підліток виділяє в матеріалі свої домінанти й висловлює зустрічні судження, думки, гіпотези. Так, наприклад, використовуючи методичний прийом “*заглиблення в епоху*”, на уроці за темою “Срібне століття” російської літератури” учні наче знаходяться у середині тієї далекої епохи, у процесі уявного занурення в неї, виконують ролі її представників, формуючи висловлювання різного виду й жанру (теми: “Морок є початок світла”, “Художники й поети повинні стати жерцями й пророками”, “Мода йде на війну”, “Тінь нествореного створення”, “Між земним і небесним. Між буттям і небуттям”, “Я відразу змазав карту будня” тощо). Вони переймають на себе функції мандрівників, завсідників художніх

салонів, відвідувачів театрів і концертів, представників газетної й журнальної критики. Важливим результатом такого “заглиблення” є не лише засвоєння інтегрованих відомостей про епоху або її духовні компоненти, але і засвоєння мовного стилю епохи, що є важливим для повноцінного пізнання художніх творів того часу, і в цілому для вдосконалення мовної діяльності, її збагачення і урізноманітнення.

Тут же доцільно використати прийом *ретроспекції*. Ретроспекція базується на описаному в психології прийомі пригадування й аналізу самотійно побачених і пережитих подій. На початку уроку учні згадують загальний зміст матеріалу, сприйнятого ними напередодні в образній формі, переходячи від глибоко особистісного переживання до аналізу явища, що вивчається.

Щоб учень, який сприймає художній твір через багато років після його створення, і, отже, інтерпретує його з деяким “приростом” сенсу, змінив підхід до вивчення твору, той необхідно включити у “великий час” (Бахтин) його буття. При такому підході в школі вивчається не слабкий зліпок з вузівського курсу історії або теорії літератури, а конкретний художній текст з урахуванням його позатекстових і міжтекстових зв’язків. Класична література незмінно залишається тією сферою, у якій сконцентровано духовні цінності. У поточному літературному процесі її образи, архетипи, мотиви активно запозичуються й проявляються через інтертекстуальні зв’язки. По-новому осмислюються традиційні теми й проблеми. Сучасна світова література веде напружений діалог з класикою. Проте школа сьогодні практично не використовує для морально-естетичного виховання учнів потенціал новітньої літератури. А її вивчення може підтримувати високу активність роботи учнів на уроці літератури, підвищувати їх загальну читацьку культуру. Цьому сприяє те, що разом із загальноприйнятими категоріями герменевтики: “автор”, “персонаж”, “читач”, “простір”, “час” тощо – сьогодні надзвичайно актуальною стає категорія “інтертекстуальності”. Завдяки інтертекстуальним зв’язкам декларується відкритість творів новітньої літератури для діалогу, їх вторинність стосовно класичних пратекстів. Вона відкриває учителеві-словесникові можливість піклуватися про збереження єдиного освітнього й духовного простору. Збереження може здійснюватися за рахунок постійної актуалізації тем і проблем, заявлених класичною літературою, за допомогою створення на уроці діалогічної ситуації з використанням інтертекстуальних зв’язків новітньої й класичної літератури. При такому підході методика шкільного аналізу активно збагачується досягненнями нових інтерпретаційних методик на зразок міфореставрації, інтертекстуального аналізу тощо. Не виділяючи серед них якусь одну, як найосновнішу, зауважимо, що в цілому міжтекстовий підхід до вивчення літературного матеріалу є таким же продуктивним і важливим, як і “діалогічні” історико-біографічні зв’язки. Різного роду тематичні, образні тощо перегукування художніх текстів указують на вже згадану “діалогічну” суть літературного процесу. Якщо, наприклад, читаючи ахматовський “Реквієм”, учень випускного класу не знаходить у рядках “Але міцні тюремні затвори, / А за ними “каторжні нори” ніяких літературних аналогій (не допомагають навіть лапки), то це свідчить не лише про його неначитаність, але і про відсутність націлювання на “поєднання” літературних фактів і явищ. Як наслідок, читач, який не має культури асоціювання, виявляється нездатним до справжнього прочитання художнього тексту: у “мертвій зоні” його сприйняття опиняться алюзії й цитати, що є частиною авторського задуму. Виходить, що чим “сучасніший” читач, тим більше він дистанційований від попередніх літературних епох, тим частіше письменник не досягне свого художнього завдання, ховаючи в тексті завуальовану або навіть “експліковану” цитату. Тому до читацького інструментарію школяра повинні міцно увійти такі поняття, як “варіація”, “наслідування”, “запозичення”, “пародіювання”, а також більше спеціалізовані – “алюзія”, “ремінісценція”, “цитата”. Тільки тоді учні стануть здатними побачити й оцінити таке явище як “текст у тексті”, що дозволить розглядати літературу в перетині “вертикальних” і “горизонтальних” творчих зв’язків.

Розвитку цього уміння в старшокласників сприятимуть такі прийоми, як *дослідницька аналогія й історико-культурне асоціювання*. Дослідницька аналогія спрямована на розвиток характеристик дивергентного мислення. Суть прийому полягає в пошуку спільних рис змалювання відповідних ситуацій, що вивчаються, в літературі, історії, живописі, музиці і визначенні їх можливостей в розкритті теми або проблеми. Мета історико-культурного

асоціювання полягає у формуванні здатності учнів встановлювати зв'язки між окремими історичними або літературними персонажами й суб'єктивними переживаннями школярів.

Кому належить образ “геній чистої краси”, що став прикрасою відомого пушкінського любовного послання? Хто автор першого рядка знаменитого лермонтовського “Вітрила”? Яку роль у п'єсі М. Горького “На дні” відіграють шекспірівські цитати й рядки з віршів П.-Ж. Беранже? Запитання такого типу необхідно використовувати на уроках літератури, оскільки вони мають значний пізнавальний і культурний потенціал для встановлення багатовимірності літературного матеріалу.

Окрім міжтекстових зв'язків існує й деякий “над текстовий” рівень зв'язків літературних явищ. Ідеться про художні універсалії – початкові, “загальні” схеми буття (архетипи, міфологеми тощо), що становлять загальнолюдський досвід пізнання світу. Космос і хаос, земне і небесне, “батьківське” і “синове” начала буття виступають єдиними смисловими елементами історико-літературного курсу, засвоєння яких відбувається в основній школі, отримуючи своє остаточне оформлення в старших класах. Як приклад можна навести “наскрізну” тему курсу, яка пов'язана з відомою опозицією “батьки і діти” в літературі. Досвід читача-школяра вбирає в себе різні грані звучання цього архетипу. Духовна спадкоємність поколінь, вірність батьківським заповітам – головний мотив “Повчання Володимира Мономаха” (“Що умієте хорошого, то не забувайте, а чого не умієте, тому навчайтеся – як батько мій”). Тема благодійного впливу духовних традицій старшого покоління отримує своє продовження в пушкінській “Капітанській дочці” (накази Андрія Петровича Гріньова синові). З плідним досвідом “батьківства” контрастує досвід безплідний, що веде до морального зубожіння (приклад згубної спадкової філософії утілені в образі Молчаліна з “Лиха з розуму” О. Грибоедова, а також в головних персонажах казки М. Салтикова-Щедріна “Премудрий піскар” і поеми М. Гоголя “Мертві душі”). У світовій літературі ХХ століття існує не один приклад гострого зіткнення представників “старшого” і “молодшого” поколінь (Е.М. Ремарк “На західному фронті без змін”, Д. Селінджер “Над прірвою в житті”, де “молодші корять старших за те, що в спадок їм дістався недосконалий світ”, а у “Вежі з чорного дерева” Дж. Фаулза й “Лоліті” В. Набокова, навпаки, “старші” звинувачують молодших в гонитві за неправдивими цінностями життя.). У романах В. Фолкнера “Галас та шаленство” і Г. Маркеса “Сто років самотності” немає яскраво вираженого конфлікту поколінь. Але в цих двох творах зв'язок між поколіннями теж зруйнований (чи хаотичний, як в “Сто років самотності”), і це також стає причиною трагедії героїв. У 11 класі при вивченні творчості Ф. Кафки, Е. Хемінгуея й А. Камю необхідно звернути увагу учнів на міфологічну складову цих творів. Нещастя й війни ХХ століття змусили письменників звернутися до євангельських сюжетів, найчастіше старозавітних, у яких людина сильна духом, благородна й справедлива протиставляється людині слабкій, що не шанує волю Богу, і людина піддається випробуванням, покаранню з боку всемогутнього й примхливого Бога. Переосмислення міфів про Адама і Єву, Каїна й Авеля, про Іова зустрічаються у творах Е. Хемінгуея, Ф. Кафки, В. Голдінга, Г. Маркеса, А. Камю й багатьох інших письменників ХХ ст. Ці міфи містять у собі величезний потенціал для осмислення й переосмислення, а питання, поставлені в них одного разу, не втраять своєї актуальності ніколи. Так, у творчості Ф. Кафки, Е. Хемінгуея й А. Камю дається інтерпретація міфу про Іова, як міфологічний матеріал, який найчастіше використовується у творах письменників початку ХХ ст. В оповіданні Е. Хемінгуея “Старий і море” смиренність і непохитна твердість духу старого Сантьяго, який чинить опір стихії і не відступає від свого покликання, викликають повагу в школярів. Риба для старого – не джерело наживи, не спосіб самоствердження після стількох днів невдачі, це шлях залучення до вищого, непізнанного, благородного духу: “Жодного разу в житті я не бачив істоту величезнішу, прекраснішу, спокійнішу й благороднішу, ніж ти”. У християнському трактуванні риба – символ відродження від води, символ хрещення. Згідно з Біблією, риба також вважалася посередником між небом і землею, “птахом землі”. Сантьяго ж, не будучи релігійним у звичному розумінні цього слова, проте, звертається до вищої мудрості, виходячи у відкрите море, куди раніше не наважувалися зайти інші рибалки. Як Іов, у складній ситуації Сантьяго не лише стоїчно боровся з нещастями, що охопили його, але і звертався до божественного задуму, він не бездумно наслідував волю зверху, а роздумував, аналізував суть життя й світоустрою і, нарешті, причастився, покуштувавши символічної риби.

Досягнення цього рівня надтекстових зв'язків відображається в категоріях світосприйняття школярів “світ-єднання”, “світ-зіставлення”, “світ-небезпека”.

При формуванні образної картини світу старшокласників повноцінне сприйняття тексту, його “оживлення” у свідомості учнів можливе лише в процесі активної діяльності усіх психологічних сфер особистості, співтворчості з автором, емоційного відгуку, співпереживання, причетності до подій життя людей різних культурних епох. Тому від педагога потрібне уміле використання методів і прийомів, що забезпечують високу продуктивність роботи читачів. Використовуючи ідеї діяльнісного підходу, учителю необхідно приділяти велику увагу креативності: співтворчості учнів з автором (дописування учнями епізодів, сцен, реплік, діалогів, які гіпотетично могли б існувати в тексті, складання листів, щоденників від імені героїв твору, створення робіт за мотивами текстів, що вивчаються). “Оживлення” героїв, відтворення духовної атмосфери минулих культурних епох вимагає створення світу за певними моделями, які зафіксовано в культурних кодах. У зв'язку з цим використовується широкий спектр ролевих ігор. Набір ролей диктує текст і його культурний простір. Так, наприклад, через глибинний конфлікт роману І. Тургенєва “Батьки і діти” можна вийти до діалогу про різні типи любові й сімейного щастя. Античність з її філософією стоїцизму тут полемізує з християнським розумінням суті буття. У діалозі романтичної свідомості й позитивістського, матеріалістичного підходу до людини стають зрозумілими істинні цінності й вічні протиріччя буття.

Висновки. Отже, при формуванні образної картини світу старшокласників необхідно враховувати, з одного боку, природу словесного мистецтва, яке завжди представляє собою діалог автора-творця зі світом, з іншого боку, власний початок мистецтва, який є його сутнісною особливістю як у сфері створення, так і у сфері сприйняття й проявляється в категоріях світосприйняття: “світ-єднання”, “світ-зіставлення”, “світ-небезпека”. Ці категорії світосприйняття є основою для формування особистості діючої.

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества /М.М.Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Варламов А. Рождение / А.Варламов // Новый мир. – 1995. – №7. С.3-51.
3. Глушенков О.В. Формирование у школьников экологической картины мира в процессе проведения полевого практикума по биологии / О.В. Глушенков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2009. – 172 с.
4. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе. Учебное пособие /В.А.Доманский. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 368 с.
5. Никанова Н. В. Изучение художественного мира Ф.М. Достоевского в 10 классах гуманитарного профиля: автореф. дис.. на соискание науч. степени канд. пед. наук / Н.В.Никанова. – М., 2008. – С. 6.
6. Тарасов С.В. Образ мира: Опыт изучения категориальных структур мировосприятия школьников. Научное издание / С.В.Тарасов. – СПб., РАО, Ин-т образования взрослых, 1996. – 75 с.
7. Тарасов С.В. Теоретико-методологические основы становления мировосприятия школьников в условиях современной социокультурной среды: автореф. дис.. на соискание науч. степени докт. пед. наук / С.В.Тарасов. – СПб., 2001. – 47 с.
8. Тарасов С.В. Школьник в современной образовательной среде: (монография) / С.В.Тарасов. – СПб.: Образование-культура, 2000. – 144 с.

The article deals with the formation of functional personality with the use of prevailing worldview categories of pupils: world-unity, world-comparison, world-danger. The most effective for this purpose methods, techniques and learning activities are proposed.

Key words: *imaginative picture of the world, a person that acts, the dialogue of cultures, the dialogue of art, intertextuality, literary parallels.*

УДК [373.5.016:811.161.2]:004
ББК 74.268.11-25

Юлія Балуєва

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА

У статті досліджується проблема розвитку мовної особистості старшокласника на уроках української мови за допомогою мультимедійних засобів навчання. Розкрито лінгводидактичні можливості мультимедійних засобів на уроках узагальнення і систематизації мовного матеріалу в старшій школі, подано зразки мультимедійних продуктів і завдань для формування мовної особистості старшокласника.

Ключові слова: мовна особистість, комунікативна компетентність, рідна мова, мультимедійні засоби навчання, мультимедійний продукт.

Мовна освіта в Україні передбачає розвиток інтелектуальної, духовно збагаченої особистості, яка вільно володіє рідною мовою й комунікативно виправдано використовує засоби мови в різноманітних життєвих ситуаціях. Ідея всебічного розвитку особистості відображена в Державному стандарті базової і повної середньої освіти, концепціях мовної освіти та чинних програмах з української мови.

Проблема мовної особистості є предметом дослідження мовознавців (Ф. Бацевич, С. Петков, Р. Будагов, Н. Хомський), психологів (К. Платонов, П. Симонов), психолінгвістів (Л. Калмикова, Г. Калмиков, І. Лапишина). Уперше термін “мовна особистість” використав російський учений Ю. Караулов (“Русский язык и языковая личность”, 1981). Дослідженням поняття “мовна особистість” та її складових займалися такі українські лінгводидакти, як С. Єрмоленко, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін. У методиці це поняття є невід’ємною складовою методики розвитку мовлення учнів. Практика роботи над розвитком мовлення представлена в працях А. Галетової, Н. Голуб, Д. Кравчука, Н. Остапенко. Застосування мультимедійних засобів на уроках української мови стали предметом вивчення таких учених, як Г. Шелехова, Н. Семенів, В. Воробцова, Н. Сороко, В. Оліфіренко та ін. На думку лінгводидактів, використання сучасних засобів навчання має позитивний вплив на розвиток особистості учня, його творчого потенціалу.

Метою статті є визначення особливостей розвитку мовної особистості старшокласника на уроках української мови з використанням засобів мультимедіа.

Мова для людини є не лише засобом пізнання і спілкування, але й формування та розвитку певних якостей, притаманних окремій людині. Особистість, здатна на мовленнєвий вчинок, є мовна особистість – людина, яка виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, шанує і береже рідну мову [4, с. 199].

У словнику лінгводидактичних термінів мовна особистість репрезентує мовця, який забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, виявляє природне бажання повернутися у повсякденному спілкуванні до рідної мови, відродження культури, традицій народу, вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою [5, с. 85].

Навчання української мови в загальноосвітніх закладах спрямоване на розвиток особистості учня, який вільно володіє засобами української мови в будь-якій мовленнєвій ситуації, дотримується правил мовленнєвої етики. Відтак необхідними є удосконалення технології уроку мови, способів і засобів навчання, надання пріоритету комунікативно-діяльнісному та функціонально-стилістичному підходам до вивчення мови як підґрунтя для свідомої роботи з формування комунікативної компетентності учнів [2, с. 57].

Свідоме, вільне володіння рідною мовою є однією з найважливіших умов соціальної адаптації підростаючого покоління. Ознакою високого рівня володіння мовою є “не сама

кількість доступних мовцеві мовних одиниць, але й бездоганне володіння ними, тобто розуміння всіх граней кожної мовної одиниці, розмаїття її лексичних і граматичних значень, семантичних і стилістичних відтінків та цілеспрямоване використання цих її виражальних можливостей” [4, с. 199].

Зміст шкільного курсу української мови в старшій школі спрямований на розвиток інтелектуально-креативних здібностей учнів, формування навичок самостійної навчальної діяльності, що закладають ґрунт для розвитку мовної особистості, здатної до самоосвіти, забезпечення готовності випускників до активної участі в різних сферах сучасного життя.

Реалізація змісту навчання української мови в старших класах здійснюється шляхом узагальнення й систематизації найважливіших відомостей з мови, які учні отримали в основній школі (5–9 *класи*). Це зумовлено спрямованістю курсу мови в старшій школі на вдосконалення основних мовних і мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Особлива увага приділяється урокам, які за класифікаційними ознаками, визначеними лінгводидактами (О. Біляєв, Л. Рожило та ін.), належать до уроків узагальнення й систематизації вивченого, повторення теми (розділу). Своєрідність проведення таких уроків залежить від наявності в школярів опорних знань, набутих у попередніх класах, сформованих комунікативних умінь і навичок.

На якість уроку впливають правильно дібрані методи і прийоми навчання, засоби організації навчальної діяльності, ефективна система вправ.

Щоб реалізувати завдання продуктивного засвоєння мовного матеріалу старшокласниками, учитель-словесник має широкий вибір методів, прийомів, засобів навчання. Поряд із традиційними, учитель має змогу використовувати такі сучасні засоби, як мультимедійні.

Аналіз навчального процесу та власний досвід використання мультимедійних засобів навчання засвідчує, що їх необхідно використовувати на уроках української мови не епізодично, а послідовно, з дотриманням певної системи.

Проведене нами дослідження доводить, що використання мультимедійних засобів навчання з метою узагальнення та систематизації знань з української мови допомагає створити конкретне, наочно-образне уявлення про предмет, явище чи подію, які вивчаються, доповнити вже відомий матеріал новою інформацією. Таким чином, на одному уроці відбувається процес пізнання, відтворення, уточнення відомого, а також поглиблення знань.

Особлива роль мультимедійних засобів навчання полягає в активізації навчальної діяльності учнів, що зумовлено психолого-ергономічними властивостями мультимедіа. Під час традиційної роботи з навчальною програмою важче зосередити увагу учнів на засвоєнні складного теоретичного матеріалу. Мультимедійні засоби навчання сприяють активізації пошуково-дослідницької діяльності старшокласників. Результатом такої діяльності є дослідження мовних явищ з використанням інтернету, створення тематичних презентацій тощо.

Важливою умовою активізації роботи учнів під час узагальнення матеріалу є внесення до нього елементів нового. Ця загальнопедагогічна умова має пряме відношення до використання мультимедійних засобів навчання, адже важливість їх застосування полягає в наданні уроку своєрідної новизни. Мультимедійні засоби дають змогу відтворити за короткий час значний за обсягом матеріал, подати його в незвичному аспекті, викликати в учнів нові образи, деталізувати нечітко сформовані уявлення, поглибити здобуті знання.

Використання мультимедійних засобів для узагальнення й систематизації є зручним, тому що вони можуть подавати матеріал кількох уроків і використовуватися не стільки як джерело знань, скільки як основна або додаткова ілюстрація до повторення, відтворення чи систематизації вже набутих знань.

Науковці (О. Біляєв, І. Зимня, М. Пентилюк, К. Плиско та ін.) наголошують на тому, що на уроках узагальнення і систематизації вивченого необхідно звертати увагу на розвиток таких розумових здібностей, що лежать в основі засвоєння знань, як: класифікація мовних фактів, абстрагування й конкретизація наукових понять, систематизація. Задля цього вчитель повинен створити за допомогою мультимедійних засобів такі навчальні ситуації, що сприяли би формуванню умінь вільно використовувати набуті знання.

Практика роботи свідчить про особливу ефективність мультимедійних засобів навчання під час опрацювання синтаксичних одиниць як найменших елементів мовленнєвої комунікації. Опанування учнями синтаксичних відомостей у середній школі спрямовує їх на використання різноманітних синтаксичних конструкцій у власному мовленні в старшій школі.

На думку К. Плиско, синтаксис є основою для вивчення функціональної значущості мовних одиниць усіх інших рівнів, вивчення синтаксису створює умови для засвоєння норм літературної мови, розвитку логічного мислення й мовлення учнів, формування пунктуаційної грамотності тощо [3, с. 63]. Знання теорії синтаксису позначається на якості комунікативних умінь і навичок учнів і впливає на формування мовної особистості.

Мультимедійні засоби навчання допомагають старшокласникам “оволодіти засобами експресивного й емоційного, книжного й розмовного синтаксису й навчитися вдало використовувати синтаксичні засоби в контексті” [1, с. 354].

До найбільш уживаних мультимедійних засобів навчання на уроках узагальнення й систематизації знань із синтаксису належать: презентації, виконані в PowerPoint, фрагменти науково-популярних фільмів, педагогічних програмних засобів у режимі демонстрації та ін.

На уроках узагальнення й систематизації знань із синтаксису пропонуємо використовувати такі мультимедійні продукти: *слайд-демонстрацію визначення понять* (синтаксис, словосполучення, речення тощо), *слайд-таблиці* (типи словосполучень, класифікація речень), *слайд-схеми* (граматичні зв'язки слів у словосполученні, порядок слів у реченні, головні члени речення тощо), використання Інтернет-ресурсів та ін. Кращому засвоєнню виучуваного матеріалу також сприяють програми-тренажери з тестовими завданнями, що дають змогу учням самостійно перевірити свої знання з теми.

Для розвитку умінь старшокласників моделювати різні мовленнєві ситуації пропонуємо використовувати відеофайли, які ілюструють різні життєві ситуації, монологи, діалоги, полілоги.

Отже, використання мультимедійних засобів навчання на уроках української мови дає можливість організувати виучуваний матеріал таким чином, щоб за короткий проміжок часу учні мали змогу опрацювати значну за обсягом інформацію. Застосування цих засобів ефективно впливає на активізацію роботи старшокласників, дозволяє урізноманітнити форми роботи на уроці, стимулює творчу уяву, що в цілому сприяє якісному засвоєнню знань з мови та формуванню мовної особистості учнів старшої школи.

Теоретико-практичне вивчення порушеної у статті проблеми окреслює перспективи подальших досліджень, завдання яких – проаналізувати взаємодію традиційних та інноваційних форм роботи з української мови, дослідити вплив мультимедійних засобів навчання на формування комунікативної компетентності старшокласника.

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

2. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей / М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

3. Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі / К. М. Плиско. – [2-е вид., перероб. і доп.]. – Х. : ХДПУ, 2003. – 114 с.

4. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посіб. для студ. пед. ун-в та ін-в / М. І. Пентиліук, З. П. Бакум, О. М. Горошкіна та ін.; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с.

5. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

The article is about development of language personality of senior pupil on the lessons of Ukrainian by means of multimedia of studies. The auther exposes the linguodidactic possibilities of multimedia means on the lessons of generalization and systematization of language material at senior school, the standards of multimedia products and tasks are presented for forming language personality of senior pupil.

Key words: *language personality, communicative competence, the mother tongue, multimedia means of studies, multimedia product.*

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ОПРАЦЮВАННЯ КАЗКИ

В статті окреслено розвиток творчої активності молодших школярів за допомогою казки. Проаналізовано погляди науковців на дану проблему, вказано шляхи підвищення рівня творчої активності молодших школярів на уроках читання.

Ключові слова: *творча активність, творча розповідь, зв'язне мовлення, казка.*

Одним з найголовніших засобів самовираження особистості є мова. У слові акумулюються відносини між людьми, їхня свідомість та культура. Ідея самоцінності, унікальності дитини, необхідності розвитку її творчого потенціалу дістала відображення й у новому Державному стандарті початкової загальної освіти і програмі для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класів, що увійшли в дію з 1 вересня 2012 року.

У Держстандарті з читання визначено змістову лінію “Розвиток літературно-творчої діяльності учнів на основі прочитаного”, в якій зазначається, що спілкування з літературою як мистецтвом слова задовольняє природну потребу дитини в емоційних переживаннях, створює передумови для самовираження особистості. Для стимулювання творчих здібностей використовуються такі види завдань: словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, колективне та індивідуальне складання з допомогою вчителя казок, лічилок, загадок тощо [4, с. 76].

Традиція вивчення проблеми розвитку словесної творчості молодших школярів пов'язана з розглядом її як одного з видів зв'язного висловлювання в умовах навчання рідної мови.

Дослідники дитячої творчості О.І.Артемова, А.М.Богущ, Н.В.Водолага, Н.В.Гавриш, О.С.Монке, Т.Г.Постоян, О.С.Ушакова доводять, що в дітей формується свідоме художньо-естетичне сприймання літературних творів, яке виявляється в розумінні змісту та ідеї твору, здатності виокремлювати й усвідомлювати його мовні засоби виразності, хоча процес складання власної творчої розповіді для більшості дітей становить ще певні труднощі.

Метою статті є визначення педагогічних умов ефективного розвитку творчої активності молодших школярів за допомогою казки.

У визначенні шляхів формування дитячого мовлення лінгводидакти О.І.Артемова, А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, Т.О.Ладженська, В.Я.Мельничайко, Н.П.Орланова, Т.Г.Постоян, Ф.О.Сохін, А.Є.Шибицька та ін, акцентують на творчому характері засвоєння дітьми рідної мови. Побудова монологічного висловлювання вимагає від мовця прояву творчості, вміння продумати зміст, правильність його словесного оформлення. Завдання вчителя – формування таких якостей самостійного зв'язного висловлювання в молодших школярів, як цілісність, змістовність, логічна послідовність, образність, творчість. Необхідно цілеспрямовано розвивати означені якості зв'язного висловлювання. Для цього учні повинні:

- орієнтуватися в ситуації спілкування (визначати мету та адресата мовлення);
- усвідомлювати тему та основну думку висловлювання;
- мати багатий досвід, достатній рівень знань про оточуючу дійсність і предмети навколишнього світу;
- володіти високим рівнем розвитку творчої активності, самостійності в пошуках прийомів передачі різних образів;
- визначати стиль та жанр майбутнього висловлювання;
- складати план для забезпечення змістовності розповіді;
- систематизувати свої думки та зв'язно їх викладати;
- використовувати у мовленні різноманітні засоби художньої виразності для передачі змісту твору;
- контролювати результати мовленнєвої діяльності, вдосконалювати мовлення.

Уроки розвитку зв'язного мовлення є, мабуть, найскладнішими, адже щоб навчити школярів вільно користуватися мовленням (усним і писемним), потрібно докласти чимало зусиль. Це клопітка, систематична, цілеспрямована робота вчителя та учнів.

Перетворення навчання мовлення в розвитковий процес відбувається завдяки різним видам робіт, передбачених програмою. Серед них особливе місце посідають перекази і твори, що найбільше сприяють розвитку творчої активності молодших школярів, формуванню образного мислення. Адже без творчої уяви неможливо досягнути глибини мови. Вона впливає на всі сфери психічної діяльності: пізнавальну, емоційну і вольову, розширює можливості мислення, яке часто спирається на образи відтворюючої і творчої уяви. Яскраві образи уяви породжують різноманітні почуття й переживання. Образи бажаного майбутнього спонукають до цілеспрямованої діяльності, стимулюють творчу активність особистості.

Сучасні дослідники у визначенні процесу творчої розповіді акцентують на активній дії творчої уяви. Так, Л.В.Ворошніна творчою розповіддю вважає мовленнєву діяльність, результатом якої є вигадана дітьми історія із самостійно створеними новими образами, діями, з розвинутим сюжетом, логічно побудованим і втіленим у певну словникову форму, що відповідає змісту [1, с. 68].

Творча активність не тільки показник, але й умова розвитку особистості. У процесі творчої діяльності дитина не тільки створює нові продукти, а й формується сама: розвиваються здібності, збагачується зміст її особистості, складається індивідуальний психологічний образ.

Таким чином, рівень розвитку уяви тісно пов'язаний з творчою активністю особистості. Творче мислення, уява, фантазія є результатом єдиної творчої розумової діяльності. Образи як результат уяви і думки-судження, поняття як результат мислення тісно пов'язані між собою.

Процес дитячої творчості безпосередньо пов'язаний з виникненням задуму, пошуком мовних художніх засобів. Складаючи творчу розповідь, дитина повинна самостійно продумати зміст. Для того щоб скласти хорошу розповідь, необхідно знати композицію (зав'язка, кульмінація, розв'язка), володіти великим словниковим запасом, вміти будувати речення, чітко й виразно передавати свій задум. Творча розповідь, на відміну від розповідей з власного досвіду, вимагає від дитини розповідати не про себе, а про когось іншого, вести мову від третьої особи, користуватися прямою мовою, що потребує від дитини досить великого запасу знань і розвинутої мовної культури.

Найскладніший вид розповіді – це придумання оповідання або казки на самостійно обрану тему. Тут успіхи залежать від того, як зуміє вчитель зацікавити учнів, викликати в них емоційний настрій, дати поштовх творчій уяві. Основними прийомами навчання виступають запитання, зразок розповіді вчителя, план.

Навчання молодших школярів складати творчі розповіді позитивно впливає на розвиток мови. Учні вправляються в активному використанні словника рідної мови, вчать граматично правильно будувати речення, логічно послідовно поєднувати їх у розповіді. Складання розповіді – це процес аналізу і синтезу дитячих знань, уявлень про навколишнє життя, що сприяє розвитку логічного мислення і загальному розвитку дитини.

Т.Г.Постоян під творчою розповіддю розуміє використання образів уяви, що вимагає творчого перетворення набутого досвіду і передбачає самостійно осмислений зміст [6].

Навчання дітей творчої розповіді залежить від багатьох умов, що передують творчій діяльності й супроводжують її. Це, зокрема, такі: наявність чуттєвого досвіду в дітей, певного рівня розвитку їхнього мовлення, поетичного слуху, оволодіння структурою зв'язної розповіді, правильного розуміння завдань “придумай”, “склади”, створення у класі атмосфери емоційної зацікавленості творчістю. В основі творчої розповіді лежить процес перебудови й комбінування уявлень, що відображають реальну дійсність, і створення на цій основі нових образів, дій, ситуацій. Єдиним джерелом комбінаторної діяльності учнів є знання та уявлення про навколишній світ. Здійснювати зв'язок словесної творчості з досвідом дітей можна двома шляхами:

- пропонувати теми, пов'язані з їхньою діяльністю;
- збагачувати досвід дітей з наступним використанням його у творчих розповідях.

Н.П.Орланова вважає, що творча розповідь є елементом художньо-творчої діяльності, адже розумові, творчі та вольові зусилля дитини спрямовані на створення продукту, що відповідає певним вимогам щодо художньої якості й характеру виконання. Від якості виконання завдання, можливості виявити свою ініціативу, активність, уміння вдало використати вислів залежить міра задоволення, яку дістає дитина. Вчена називає творчою розповідь, яку дитина склала самостійно. Обов'язковими компонентами її повинні бути самостійно створені нові образи, ситуації, дії [5, с. 42].

Е. П. Короткова описує прийоми навчання дітей творчих розповідей. Автор вважає, що, започатковуючи навчання творчої розповіді, доцільно пропонувати низку простих тем, що передбачають тільки одне завдання – творче описування. Нехай діти уявляють собі один якийсь предмет, спробують описати свої бажання. Автор звертає увагу на доцільність складання дітьми серії розповідей-мініатюр, об'єднаних одним героєм. За вченою, на такому простому змісті діти засвоюють певні творчі вміння, а саме: наочно описувати предмет, передавати внутрішній стан героя. Е.П. Короткова наголошує на тому, що робота над змістовністю і різноманітністю творчих розповідей повинна йти паралельно зі збагаченням досвіду дітей спостереженнями, сприйманнями, з розширенням їхнього активного словника [3, с. 57].

Н.В. Гавриш зазначає, що творчі розповіді тісно пов'язані із сприйманням літературних творів. Вони допомагають дитині правильно зрозуміти і проаналізувати життєві явища, збагачують світ її духовних переживань. Перехід від сприймання літературних творів до власної творчості залежить від розвитку поетичного чуття дитини, тобто здатності в доступній для неї мірі розрізняти літературні жанри, розуміти особливості їх, від уміння зіставляти художню форму із змістом твору, відчувати засоби виразності рідної мови та застосовувати ці знання у власній творчості. Тому так важливо навчити дітей оволодіти структурою зв'язної розповіді. У процесі слухання оповідань і казок, переказування, розповіді з власного досвіду діти повинні практично засвоїти, що кожна розповідь має початок, кульмінаційний момент, розв'язку, що кожне наступне речення повинно якоюсь мірою пов'язуватися з попереднім, бути логічним його продовженням [60].

В аспекті нашого дослідження казка є одним із ефективних засобів розвитку мовлення та творчої активності учнів молодшого шкільного віку. Їй притаманні усі ознаки зв'язного мовлення та тексту.

Вагоме значення казці надавав В.О. Сухомлинський. Вчений звертав увагу педагогів на використання казки як засобу розвитку творчого мовлення. Створення казок, за В.О. Сухомлинським, – це один з найцікавіших для дітей видів поетичної творчості [7, с. 178-190]. Тож робота з казкою на уроках читання в початковій школі має виняткове значення.

Як показало проведене нами дослідження, впродовж якого після вивчення розділу “Усна народна творчість” було проаналізовано розповіді 50 учнів 2-х–3-х класів, власні казки змогли скласти лише 22% учнів, інші ж виконували різного роду перекази, здійснювали заміну дійових осіб тощо, а сюжет залишався незмінним. Це пов'язано з тим, що вчителі здебільшого ставлять за мету вчити учнів передавати діалоги дійових осіб, відповідати на запитання за змістом прочитаного, висловлювати своє ставлення до героїв казок, оцінювати моральні якості персонажів, збагачувати словник. Водночас відсутні завдання щодо формування творчих умінь дітей виходити із ситуації, що склалася внаслідок зміни сюжету і характерів героїв, виявляти бажання придумувати свій варіант казки, назву, її кінцівку, початок.

Специфіка такого виду роботи, як складання власної казки, в тому, що основне навантаження припадає не на пам'ять і відтворення змісту прочитаного (прослуханого), а на уяву та активне мислення.

Учні, в яких продуктивний тип мислення добре розвинутий, здатні скласти цікаві, оригінальні казкові сюжети. Причому героями їхніх казок є звичайні предмети, які оживають в казці і вирушають у мандри. Школярі, в яких переважає репродуктивний тип мислення, переказують лише відомі їм казки. Якість переказу залежить від здатності запам'ятовувати, пригадувати та відтворювати зміст твору. Якщо в дитини розвинута довготривала пам'ять і достатній рівень розвитку зв'язного мовлення, то вона сприяє детальному переказу відомої казки. Якщо пам'ять розвинена погано, дитині властиве забування деяких деталей, відповідно

переказ казки буде скорочений, невеликий за обсягом. Такою, наприклад, є розповідь Оксанки К. (2-й кл): “Йшов дід лісом і загубив рукавичку. Бігла мишка, побачила і зайшла туди, потім до рукавички пішов зайчик, а коли зайшов кабан, то вона тріснула”.

Якість побудови власних висловлювань залежить також від словникового запасу та рівня розвитку мислення і мовлення, які тісно пов’язані між собою.

Проміжною формою творення власної казки є синтезована розповідь, коли знайомі образи та сюжети складаються у вигляді мозаїки. Проілюструємо це на прикладі поєднання учнем 3-го класу казок “Котик і Півник” та “Коза –Дереза”.

Сергій Б.: “Був собі котик і півник. Котик ходив в ліс по дрова. А півник лишався дома. І до нього одного разу прийшла лисичка. Вона під вікно висипала йому зернятка, а сама сховалася, щоб її не було видно. Півник побачив зернятка, і захотів їх поїсти. А коли він вийшов, то лисичка його забрала і понесла до себе додому. Вона хотіла його з’їсти, але по дорозі надійшла Коза-Дереза. Вона визволила Півника і принесла діду. Дід зрадів, і не став лупцювати Козу. Тут і казочці кінець, а хто слухав – молодець”.

Що стосується оригінальності казкового сюжету, то за результатами виконання завдання, ми зазначили його відсутність. Діти не активно включалися в творчу діяльність, нерідко відмовлялися від виконання поставленого завдання, пояснюючи це тим, що вони не вміють нічого придумувати та уявляти. Проведене дослідження засвідчило незадовільний стан розвитку творчої активності молодших школярів.

Для підвищення рівня творчої активності молодших школярів на уроках читання нами було побудовано лінгводидактичну модель, розроблено серію уроків, вправ та завдань, які б сприяли розвитку творчості, вмінню самостійно складати творчі розповіді за казковими сюжетами. Дібрані казкові тексти було структуровано за двома основними жанровими групами: чарівні і казки про тварин. Окрім того, до казок були дібрані мовні засоби для багатства висловлювання. Зокрема, прислів’я і приказки, зачини та кінцівки до казок, образні слова та вирази.

Таким чином, у результаті цілеспрямованої, систематичної роботи ми домоглися від дітей уміння самостійно складати творчі розповіді за змістом казок, виражати своє ставлення до казкових героїв, наділяти їх позитивними рисами характеру, активно включатися в творчу діяльність. Проведена робота дала можливість розвинути творчий задум дитини, її можливості.

Аналіз дитячих розповідей на прикінцевому етапі експерименту засвідчив самостійність, композиційну завершеність, збільшення кількості складних речень, відсутність яскраво виражених пауз. Учні вживали у своїх розповідях образні вирази, прислів’я, приказки, намагались висловити своє ставлення до героя твору.

1. Ворошнина Л.В. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук : спец. 13. 00. 01. “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л.В.Ворошнина. – М., 1978. – 19 с.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/...standart/derj_standart

3. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: пособие для воспитателей детского сада / Э.П. Короткова. – 2-е изд-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 97 с.

4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 392 с.

5. Орланова Н.П. Роль творчої розповіді у підготовці дітей до навчання в школі / Н.П.Орланова // Дошкільна педагогіка і психологія. – К.: Рад. школа, 1974.

6. Постоян Т.Г. Развитие зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук : спец. 13.00.02. “Теорія і методика викладання (українська мова)” / Т.Постоян ; Одеса – 1998. – 23 с.

7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – 341 с.

The article outlines the development of the creative activity of primary school children through tales. The author analyzes the views of scholars on this issue, the ways of increasing creative activity of younger students in reading classes.

Key words: *creative activity, creative story, connected speech, tale.*

ТЕКСТ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТА

У статті окреслено лінгводидактичний аспект формування соціокультурної компетенції студента за допомогою публіцистичних текстів. Визначено критерії добору публіцистичного матеріалу з дидактичною метою, з’ясовано основні етапи процесу вивчення й активізації засобів мови на текстовій основі, розроблено основні напрямки роботи з публіцистичним текстом.

Ключові слова: *публіцистичний стиль, комунікативні завдання, соціокультурна компетенція, аналіз публіцистичного тексту, читання як напрямок роботи з текстом.*

Як відомо, людське існування – діяльнісний процес, спрямований на перетворення світу навколишнього і внутрішнього (адресатом змін є сам адресант). Спілкування – обмін інформацією як мета і результат – один із різновидів діяльності, якість здійснення якої залежить від рівня комунікативної компетенції її учасників. Проте, як слушно зауважує Г.В. Колшанський, це не ізольовані висловлювання, а системні, “пов’язані з системністю знань людини про світ і осмисленості цих знань у процесі вербальної комунікації”[3, с. 90]. На думку дослідника, одиницею спілкування, яка є носієм повноцінної інформації і має бути структурно організованою, є текст.

Щодня учасники комунікації занурюються в різні типи дискурсів. На них тисне величезний тягар інформації, якість репрезентації якої вони не завжди здатні адекватно оцінити, оскільки не сповна знайомі з основними критеріями породження певних типів тексту, такими, наприклад, як статті в друкованих або електронних ЗМІ, виступи на радіо, телебаченні або перед живою аудиторією й т. ін..

Публіцистичний стиль – функціональний різновид літературної мови, що засобом достатнього набору жанрів (монологічних і діалогічних за формою) висвітлює широке коло соціально-економічних, культурно-освітніх, моральних, політичних питань й застосовується в різних сферах суспільного життя. Саме в публіцистичному стилі реалізується мовна функція впливу – агітації й пропаганди, з якою сполучається суто інформативна функція – повідомлення новин. Це позначається на його мовних особливостях: автор навмисне обирає з множини засобів саме ті, які привернуть увагу, у нього з’являється необхідність включати спеціальну лексику, що вимагає пояснень, а іноді й розгорнутих коментарів та відсилань до інших текстів та їх джерел або подій (інтертекстуальність та алюзія). Характерною рисою публіцистичного стилю вважається поєднання стандартизованості й емоційності, проте останнім часом ідеалізованість такого поєднання здається дещо штучною, оскільки прошарок текстів з діалектною, сленговою, табуваною (хоча і з певними купюрами та «вибаченнями» автора), варваризованою лексикою та риторикою зростає. На це варто звернути увагу під час використання публіцистичного матеріалу як об’єкту вивчення й засобу навчання.

Оскільки публіцистичний стиль і жанрові різновиди текстів та засоби їх оформлення, якими вони оперують, виконують впливову в суспільстві функцію, важливість цього стилістичного прошарку для навчального процесу не викликає сумніву.

Уважаємо очевидними намагання вітчизняної лінгводидактики йти в ногу з теоретичними надбаннями мовознавства і спроби виходу за межі формального вивчення речення, вироблення на комунікативному підґрунті нових засад навчання мови студентів. У сучасній методичній літературі значна увага приділяється текстам різних стилів як об’єкту або засобу навчання (див. посібник [2], окремі методичні розробки в журналах «Дивослово», «Українська мова і література в школі» тощо), подається широкий спектр комунікативних завдань тренувального й творчого характеру. Це робиться для уникнення ситуації, коли вивчення мовних одиниць і формування мовленнєвих умінь здійснюється паралельно, без належного взаємозв’язку.

Важливість упровадження публіцистичних текстів у навчальний процес частково розглядається у психолого-педагогічних дослідженнях С. Рубінштейна, А. Леонтьєва, В. Кан-

Калика, Ю. Бабанського тощо. Методичний аспект вивчення публіцистики порушений у працях Т. Бугайко і Ф. Бугайко, С. Пасічника, Н. Волошиної та ін.

Проте у величезному розмаїтті *текстоспрямованих* методичних порад на допомогу викладачеві мало ще знаходимо праць, присвячених вивченню саме публіцистичного тексту, та таких, що спрямовують не тільки на формування уміння створювати текст з використанням певного набору мовних засобів, але й відрізнити якісний зразок від неякісного; розкривають, як сформувати імунітет до надмірного пафосу та пієтету; вчать розуміти складні авторські відсилання та важливість або шкідливість засобів, якими переповнені сучасні публіцистичні одиниці.

Оскільки *публіцистика* оточує нас, виховує з покоління в покоління, формує або ж деформує естетичний смак, то виникає потреба в особливому до неї підході, а саме: пошуку критеріїв якості *публіцистичного матеріалу*, який варто добирати з дидактичною метою, а також створенні системи роботи, спрямованої не тільки на ідентифікацію та репродукцію текстів публіцистичного стилю, а й на аналіз та креативний підхід до їх творення. Цим і визначається *актуальність* представленої розвідки, яка не претендує на вирішення всіх можливих навчально-методичних завдань, а лише порушує низку питань, що і є *завданнями* даної статті, а саме: встановити *критерії добору* дидактичних текстів; розробити основні напрямки роботи з публіцистичним текстом.

Залежно від жанру і стилю, текст – це носій конвенціоналізованої (узвичаєної, співвідносно з принципами, традиціями, звичаями і ритуалами, які визначають специфіку культури) інформації не тільки на рівні будови висловлювань, що забезпечують його *структурну й комунікаційну цілісність* (за О. І. Москальською, яка виділяє три «цілісності» тексту [6]), але й *тематичної цілісності*, яка охоплює *сміслову категорію (концепт), семантику і логіку тексту* [8].

Таке бачення суті тексту яскраво ілюструється завданнями, спрямованими на розкриття його структурної та комунікаційної цілісності, які подає чи не кожен методичний посібник. Текстова основа навчання мови дає змогу закріпити й поглибити вивчене на уроках літератури поняття жанру, а також відпрацювати уміння стильового володіння мовленнєвим процесом. Як слушно зауважив М. М. Бахтін, “будь-який стиль нерозривно пов’язаний з висловлюванням і з типовими формами висловлювань, тобто мовленнєвими жанрами” [1, с. 240], а “вибір мовцем певної граматичної форми є стилістичним актом” [1, с. 244].

На нашу думку, текст у процесі формування мовленнєвої компетенції можна розглядати:

1) як *об’єкт дослідження* (з певними структурними та функціонально-прагматичними особливостями складових елементів);

2) як *засіб дослідження* зареєстрованої ним дійсності та рівень її пізнання (реалізуючи соціокультурну змістову лінію навчання мови);

3) як *об’єкт впливу* з боку його продуцентів (проблема інтертекстуальності, варіативності текстів внаслідок різного рівня сприйняття та можливих трансформацій);

4) як *засіб впливу*, спрямованого на перетворення дійсності (реалізація функції впливу, яка яскраво втілюється в текстах публіцистичного стилю).

Дедалі частіше в наукових та науково-методичних розвідках користуються поняттям “дискурс”. Здається слушним його включення в процес удосконалення навичок мовленнєвої діяльності студентів. Це означає, що прямуючи від “загальнокультурного дискурсу” (що забезпечує соціокультурну змістову лінію, задекларовану в навчальних програмах) до різних його типів (наприклад, рекламний, науковий, публіцистичний, політичний, родинний і т. ін.), ми актуалізуємо й поглиблюємо в студентів набуте на заняттях з літератури поняття мовленнєвого жанру, за правилами побудови якого і народжуються тексти.

Для добору публіцистичного тексту слушними видаються такі критерії:

1) *сучасність та цікавість тексту* з огляду на мовне та соціокультурне наповнення, адже стилістичне оформлення публіцистичних текстів з роками змінюється;

2) *відповідність віковій й інтелектуальному розвитку* студента (наявність допустимого рівня інтертекстуальності, метафоричності);

3) *виховна й естетична цінність*, що передбачає несуперечливість виховного впливу: якщо в тексті подається суперечлива інформація або ж робиться заклик до “заборонених” дій, то варто спершу провести виховну бесіду як вступ перед опрацюванням такого “зразка”; наявність допустимого рівня пейоративної складової;

4) *ступінь ознайомлення з жанровим різновидом*: текст обирається з урахуванням знання про відповідний жанровий різновид, або цей різновид вивчається засобом дібраного тексту;

5) *питома вага “складних” і “простих” мовних засобів у тексті* (вираженість ідіостилю автора, новотворів; шаблонність, штампованість);

6) *об’єм і кількість потрібного для дослідження матеріалу*.

Слід зауважити, що навіть недолугі зразки можуть слугувати прикладом, як робити не варто. Щоб досягнути якості публіцистичного продукту, потрібно відчутти несмак на смак.

За останніми науковими даними, час, що витрачається на чотири види мовленнєвої діяльності людини, розподіляється таким чином: *читання – 6 %, аудіювання – 45 %, говоріння – 30 %, письмо – 9 %* [7, с. 4]. Отже, аудіювання й говоріння є основними видами мовленнєвої діяльності. Проте слухати ще не означає “чути”, говорити не означає “до ладу”, читати не означає “розуміти”.

Процес вивчення й активізації засобів мови на текстовій основі складається, на думку Н. О. Іпполітової [2, с. 145-146], з трьох етапів. Зважаючи на специфіку предмета вивчення, можна говорити про такі його етапи

Перший етап – первинне ознайомлення студентів з групою понять, які мають першочергове значення для якісної ідентифікації самих публіцистичних текстів або ж окремих мовних засобів у них. Саме текст дозволяє зрозуміти комунікативну значущість даних явищ.

Другий етап – вивчення різних способів вираження одного й того ж поняття або ж ідеї. Потрібно дотримуватися наступної умови – зв’язок з мовленнєвою ситуацією, посилення на неї, опис обставин, які потребують зміни чи доповнення тексту.

Багато уваги під час активізації процесу розпізнавання мовних засобів у тексті слід приділяти трансформаціям. Можна добирати тексти з непрямою мовою, яку можна перетворювати на пряму, наприклад, у формі інтерв’ю. Таким чином можна буде відпрацювати й уживання відповідних ілюктивних дієслів, які характеризують репліки.

Третій етап – навчання використання вивчених явищ у текстах, аналогічних проаналізованим на попередніх етапах роботи. Методику використання одного і того ж дидактичного матеріалу (тексту) для вирішення різноманітних навчальних завдань знаходимо в методичних доробках А.Ю. Копалової [2, с. 101].

Відпрацювання навичок володіння засобами публіцистичного стилю найлегше здійснювати на друкованих зразках, оскільки візуально матеріал краще сприймається й запам’ятовується. Перед початком процесу читання студенти мають заздалегідь знати, що вони шукають, і яке воно може бути за формою і змістом. Тоді процес ідентифікації спрацює безвідмовно.

Може скластися враження, що вміння читати – це правильно зчитувати знаки. Але, як показує досвід, учні, які не навчилися “мистецтву читати”, мають значні проблеми під час навчання у вищих навчальних закладах. Вони з подивом виявляють для себе, що існує поглиблене, ознайомлювальне читання, читання-перегляд, сканування, швидке читання (панорамне і вибіркове). Зрозуміло, що “різні типи текстів вимагають різних способів читання, різних відображень отриманої з них смислової інформації”, й у зв’язку з цим постає проблема “формування у читача адекватної даному виду тексту стратегії читання” [5, с. 43].

Завдання, які пов’язані з читанням, можна подати за рівнями: починаючи 1) з окремих одиниць і закінчуючи текстом, 2) від цілісного тексту з його “поверхневою структурою” до “глибинної структури”, наприклад:

1. *Робота із заголовком*. Як зауважує О. Красноярова, досліджуючи структуру журналістського тексту: “Заголовок – той самий одяг, за яким читач зустрічає текст. Він орієнтує читача, повідомляє, про що йдеться у тексті, і привертає читацьку увагу” [4, с. 101]. Заголовок можна розглядати як автономний або ж підпорядкований тексту засіб. Отже, можна запропонувати студентам такі форми роботи: зробити “паспорт” газети чи журналу (на основі

заголовків); простежити закономірність і частотність певних типів заголовків у друкованих ЗМІ різних тематико-ідеологічних напрямків; визначити основні мовні засоби, які фігурують у публіцистичних заголовках (переносне значення, забарвлена лексика, синоніми, антоніми, прислів'я й приказки, крилаті вислови, фразеологізми, тексти з пісень (кінофільмів, п'єс), цитати, розмовні елементи, фонетичні й морфологічні засоби виразності, кальки, транслітерації тощо); визначити тип заголовка (за комунікативною спрямованістю – розповідні, питальні, спонукальні; заголовки-резюме (парадокси, інтриги, звертання, питання, недомовки), ігрові, дезінформаційні заголовки тощо); дібрати різні типи заголовків до того ж тексту, пояснити, як може змінюватися ставлення читача до тексту залежно від зміни заголовка.

2. *Робота зі структурою тексту*: виділити абзаци, скласти план тексту; визначити логічну послідовність викладу інформаційної й аргументативної частин тексту тощо.

3. *Аналітична й модифікаційна робота*: спрогнозувати увесь текст або зміст ще не прочитаної частини відповідно до а) заголовка, б) попередніх частин; редагувати текст; замінити окремі слова чи словосполучення більш експресивними або метафризованими; встановити рівень нормативності публіцистичного тексту відповідно до норм літературної мови та законів побудови даного жанрового різновиду; переглянути текст і визначити, висловлювання якого характеру переважають (спонукальні, оцінні (з позитивною або пейоративною складовою), інформативні й т. ін).

4. *Робота з прецедентними текстами*: розглянути публіцистичний текст а) як трансформатор текстів, створених в інших стилях, б) як засіб задоволення естетичних та інтелектуальних потреб; виконати завдання на встановлення джерел інтертекстуальності даного публіцистичного тексту; потренуватися вводити “іншотекстову інформацію” до публіцистичного тексту;

5. *Робота з мовними засобами* “позитивного” (збагачувального) характеру і надлишковими та пейоративними одиницями: дослідити 1) вживання нейтрального слова чи терміна в переносному значенні (наприклад, *битва за врожай, навчально-творчий полігон, корабель реформ* тощо); 2) використання оцінної лексики (наприклад, *безвідповідальна заява, ангажована преса* тощо), багатозначності, синонімії (*коментатор, оглядач, експерт, аналітик* тощо), антонімії (*демократія – диктатура, силовий – мирний, народ – влада* тощо); потренуватися виявляти помилки у вживанні паронімів (наприклад, *жорсткий – жорстокий, кримінальний – криміногенний* і т. ін.); дослідити засоби іронії, якими користується автор; визначити, чи можна уникнути вживання певних пейоративних висловлювань без значної якісної зміни смислу та інтенції тексту.

Ці та інші завдання – лише невелика частина можливих методичних рекомендацій у роботі з публіцистичним текстом.

Отже, текстова основа на різних етапах вивчення стильових та жанрових різновидів, може бути використана по-різному. Розвиток комунікативних навичок студентів забезпечать вправи й завдання на формування вмінь у різний спосіб читати (швидко, повільно, оглядово, вибірково, аналітично, вголос, виразно, мовчки), говорити доречно, чітко, переконливо, правильно; комунікативно виправдано користуватися мовними засобами і виокремлювати їх в текстах різних типів, стилів і жанрів. До критеріїв добору дидактичних публіцистичних текстів відносимо такі: 1) *сучасність та цікавість тексту*, 2) *відповідність вікові й інтелектуальному розвитку студента*, 3) *виховна й естетична цінність*, 4) *ступінь ознайомлення з жанровим різновидом*, 5) *питома вага “складних” і “простих” мовних засобів у тексті*, 6) *об'єм і кількість потрібного для дослідження матеріалу*.

Серед основних напрямів роботи з публіцистичним текстом, які у представленій розвідці зосереджені в основному на читанні, вбачаємо такі: робота із заголовком, структурою тексту, аналітична й модифікаційна, з прецедентними текстами, мовними засобами. Серед подальших методичних завдань виникає необхідність відпрацювання інших типів мовленнєвої діяльності (говоріння, письма, аудіювання), а також визначення *критеріїв якості* публіцистичного тексту і розроблення завдань для їх упровадження.

2. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.

3. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 175 с.

4. Красноярова О.В. Структура журналистского текста: Учебное пособие/ О. В. Красноярова. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2002. – 208 с.

5. Леонтьев А.А. Место психологии в современной науке о чтении / А. А. Леонтьев // В сб.: Проблемы социологии и психологии чтения. – М., 1975. – С. 43-45.

6. Москальская О.И. Грамматика текста / О.И.Москальская. – М., 1981.

7. Паращич В.В. Аудіювання: Збірник навчальних і контрольних вправ та завдань. 5-11 класи / В. В. Паращич. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 176 с.

8. Серажим К.С. Текст як комунікаційне вираження дискурсу / К. С. Серажим // Вісник Запорізького державного університету. Серія Філологічні науки. – 2001. – №1.

The article outlines linguodidactic aspect of the formation of sociocultural competence of university students using nonfiction texts. The criteria for selection journalistic material in didactic purposes, elucidated the basic stages of learning and revitalization of language in a text-based, developed the main activities of the journalistic text.

Key words: *journalistic style, communicative tasks, sociocultural competence, analyzing journalistic text, reading as the direction of the text.*

УДК 811.116.2

ББК 67.400.589(4Укр)

Григорій Васянович

САМОБУТНЯ УКРАЇНСЬКА МОВА – ДУХОВНА ОСНОВА БУТТЯ НАЦІЇ

У статті аналізуються питання розвитку українського етногенезу. Доводиться, що цей феномен пройшов складний процес становлення. Водночас, на основі дослідження різноманітних історичних, джерел автор доходить до висновку, що окремі його аспекти значною мірою викривляються, як зарубіжними, так і вітчизняними вченими. Обґрунтовується ідея, згідно з якою українська мова є складовою культури народу, вона носить самобутній характер і становить основу буття нації.

Ключові слова: *етнос, народ, нація, культура, мова, буття, література, діалект.*

Постановка проблеми. Свого часу В. Винниченко справедливо писав про те, що історію України неможливо читати без брому. Підтвердженню цьому достатньо є як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Сьогодні досліджуючи питання української мови, її творення, розвитку, самобутності, статусу в сучасному суспільстві, неможливо оминати питання історії України. Вона має і поступальний, і колоподібний рух, і прогресивні, і регресивні вектори, характеризується і становленням свободи, і пролиттям крові, брязкотом заліза. “Історія є біографією духу, і завершенням суду над людством чи шляхом до спасіння, і відтворенням людини у формах її утилітарної діяльності. І все ж таки історія відрізняється від буденності високими смислами та цілями, що ставить людину”, – писав видатний філософ ХХ-ХХІ століть С. Кримський [5, с. 254]. Натомість історію України дуже любляють писати росіяни, зазвичай на свій лад, далекий від об'єктивності, отже, тим самим спотворюється історія українського народу, його культура, мова, традиції, звичаї і т. ін. Далеко не один російський автор ставив і ставить під сумнів питання самостійного розвитку України як держави, доцільності українського руху за своє визволення і незалежність, наявності самобутньої української мови тощо. Все це робиться, як правило, з позиції російської імперської свідомості, з позицій надзвичайно нетолерантних, амбіційних, але, як на нашу думку, позбавлених нормального людського сенсу й історичної перспективи. На підтвердження викладеного у цій статті ми

будемо переважно посилатися на текст книги, яка видана у Москві (1998 р.) з промовистою назвою: “Український сепаратизм в России. Идеология национального раскола” [9].

Метою статті є висвітлення питань, пов'язаних з походженням і розвитком самобутньої української мови.

Аналізу окреслених проблем присвятили свої праці вітчизняні вчені: В. Антонович, В. Винниченко, М. Грушевський, Я. Дашкевич, Д. Дорошенко, М. Костомаров, М. Коцюбинський, І. Крип'якевич, П. Куліш, С. Кульчицький, І. Огієнко, М. Максимович, О. Потебня, Г. Сагач, О. Субтельний, Леся Українка, К. Ушинський, Ю. Федькович, І. Франко, Т. Шевченко та багато інших.

З різних позицій історичної правди і неправди викладали свої ідеї у визначеному контексті російські історики і мовознавці: М. Бахтін, В. Белінський, О. Волконський, І. Гальперін, О. Герцен, В. Даль, М. Добролюбов, В. Ерн, В. Жуковський, І. Ільїн, К. Кавелін, М. Карамзін, В. Ключевський, О. Лосєв, Ю. Лотман, Д. Писарєв, О. Пушкін, В. Розанов, В. Соловйов, С. Соловйов, А. Савенко, Л. Толстой, П. Флоренський, А. Царинний, М. Чернишевський, Г. Шпет та ін.

Загальновідомо, що мова будь-якого народу є головною складовою його культури. Немає мови – немає й народу. Ось чому так старалися і стараються наші московські брати позбавити нас рідної мови. З цією метою підключається величезний пропагандистський апарат, добре оплачувані вчені, що гірше – українці, у яких, за словами Т. Шевченка: за шмат гнилої ковбаси, у них хоч матір попроси...

Загальновідомо, що А. Ахматова, яка своїм життям і творчістю пов'язана з Україною, ніде й ніколи не сказала про неї доброго слова, відверто заявляла, що “поэзий Шевченко не любит”. М. Булгаков не міг подолати у собі обмеженість шовініста, “віддячив” землі, яка його годувала, українофобськими випадками у своїй “Білій гвардії”. О. Твардовський нав'язував білорусам думку про те, що їхня мова є неповноцінною, вів недостойні чвари, принизливу балаканину з А. Малишком про українську мову як іще один діалект його рідної великоруської мови.

Був закомплексований на зневазі до України Є. Євтушенко, хоча писав:

Я хохол,
не забудь.
Если в гены мои заберешся,
в них найдешь где-нибудь
непокорную кровь запорожца...

О. Блок відмовлявся перекладати лірику І. Франка саме тому, що на його думку, української мови взагалі не існує [8, с. 11-12]. Думаємо, не міг поет не знати, що І. Франко здійснив переклад величезної кількості кращих творів митців світу, зокрема: з давньогрецької, давньоримської, староарабської, староісландської, староіндійської, австралійської, англійської, американської, болгарської, китайської, німецької, норвезької, польської, португальської, румунської, словацької, тюркської, угорської, циганської, шотландської, швейцарської, чеської та ін. Водночас І. Франко перекладав твори російських письменників і поетів: О. Пушкіна, М. Лермонтова, В. Гаршина, Ф. Достоевського, М. Морозова, М. Некрасова, М. Помяловського, О. Афанасьєва-Чужбинського, В. Соловйова, Г. Успенського, М. Чернишевського та ін. Отже, І. Франко не ділив мову на більш вартісну і меншвартісну.

Об'єктивність аналізу цих питань засвідчує, що були і є російські письменники, які позитивно ставились і ставляться до України, українського народу, його культури. Серед них відомі письменники-демократи ХІХ століття О. Герцен, М. Добролюбов, М. Чернишевський та ін. Зокрема М. Добролюбов у статті “Кобзарь” Тараса Шевченка” писав, що поезії геніального українського поета саме тим вирізняються, що у них немає нічого неприродного, що він “поет абсолютно народний, такий, на якого ми не можемо вказати у себе... У Шевченка ... все коло його дум і співчуття знаходиться в цілковитій відповідності із смислом й устроєм народного життя” [2]. Надзвичайно позитивно ставився до української мови, культури російський письменник І. Бунін. Як справедливо писав О. Гончар, – “здається, крім нього, з іногородців хіба що Рільке підіймався до такого розуміння душі українського народу, що був, може, найближче до Бога ...”. І далі: “Треба зробити все, щоб Україна Буніна знала краще” [7, с. 500-502].

У російського поета з українським корінням В. Маяковського є вірш “Борг Україні”. Він досі актуальний, а його адресати – всі російські шовіністи, усі уражені синдромом імперської свідомості:

Я скажу тобі: товаришу москаль,
на Україну зуби не скаль.
Вивчіть мову цю зі стягів,
лексиконів мас повсталих.
Велич в мові й простота:
Чуєш, сурми заграли,
Час розплати настав... (Пер. Л. Первомайського).

Але повернемося до так званих наукових праць, спеціально призначених проблемі мови, авторами яких є російсько-українські вчені.

Ось праця професора Б. Ляпунова “Єдність російської мови в її діалектах”. Автор однозначно наголошує на тому, що “в наш час російська жива мова поділяється на наріччя *великоросійське, білоруське і малоросійське*, причому... малоросійське наріччя є відмінним від інших лише двома або трьома рисами фонетики: 1) зміною “о” і “е” в закритих складах... 2) твердістю приголосних перед древнім “е”, и (і)...” [6, с. 389, 392]. Як то виявляється все просто і зрозуміло: всього дві малесенькі відмінності, а решта в українській мові все точнісінько так, як в російській (!). Ой, та професор, ой, та Ляпунов! Тяпкін-Ляпкін Вам чисто за рідного брата! Далі – більше. Виявляється, що і Т. Шевченко, і Ю. Федькович і П. Куліш не мали жодного наміру виокремити свою рідну мову від російської літературної мови [6, с. 395]. Винні хіба-що львівські вчені, оскільки вони навмисне уникають збіжності з російською науковою термінологією і змінюють польські звуки на українські. А С. Смаль-Стоцький навіть обґрунтовує “недоречне з наукового погляду прагнення довести *первісну самостійність* малоросійської мови поряд з великоросійським та іншими слов'янськими. Між тим правильна точка зору ... може бути одна: *малоросійська і великоросійська мови – дві рідні сестри, діти мови давньоросійської до половини ХІІ століття*, і кожна з них може порівнюватися з іншими слов'янськими не самостійно, а лише з допомогою приведення до мови праросійської, яка в головних рисах зберіглася ще в давньоросійській мові до ХІІ століття” [6, с. 396].

Питанням української мови переймався й інший професор – Т. Флоринський, який тривалий час викладав у Київському університеті Св. Володимира й очолював Київське слов'янське благодійне товариство. У публікації “Малоросійська мова і “українсько-руський сепаратизм” він починає з питання: Що таке малоросійська мова? Або інакше: яке місце посідає малоросійська мова серед багатьох мов і діалектів слов'янського племені, і зокрема, у якому відношенні вона знаходиться до простонародних російських діалектів, великоросійської і білоруської літературної мови?” Як в названій праці, так і в критичних нотатках щодо творчості Івана Франка Т. Флоринський пише: “малоросійська мова (діалект) поряд з великоросійським і білоруським народним діалектами і загальноросійською літературною мовою належить до однієї російської діалектної групи, яка лише в повному своєму складі може бути протиставлена іншим слов'янським діалектним групам відповідного обсягу, як-то: польській, чеській, болгарській, сербохорватській, словенській та іншим. Тісний внутрішній зв'язок і близька спорідненість між малоросійською мовою, з одного боку, і великоросійською, білоруською і загальноросійською літературними мовами – з іншого, настільки очевидні, що виокремлення малоросійської із російської діалектної групи в якусь особливу групу такою ж мірою немислима, якою немислимо й виокремлення, наприклад, великопольського, сілезького і мазурського діалектів із польської діалектної групи, або моравського діалекту – із чеської діалектної групи, або рупланського діалекту – із болгарської діалектної групи” [10, с. 332-333]. Далі вчений робить висновок, згідно з яким “факт цілісності і єдності російських діалектів в сенсі приналежності їх до однієї діалектної групи вважається у сучасній науці істиною, яка не потребує доведень” [10, с. 333].

Дуже шкода, що у таких фундаментальних речах вченому не потрібно доведень. На наше глибоке переконання, доведення, аргументація завжди потрібна науковцю. Адже посилання на О. Пипіна про те, що російська етнографія, література включає великоросійську, білоруську,

малоросійську, а також літературу Галичини, Буковини як часткову літературу російської мови – нічого позитивного, істинного науці не додає, а лише вводить в оману. Надто невдалим і перекоханим у цьому сенсі є посилання Т. Флоринського на О. Потебню, який писав, що російська мова є цілісною і відмінною від інших мов. Але роздроблення почалося значно раніше XII століття. Що ж стосується української мови то, як справедливо доводить О. Потебня, вона є найбільш відмінною від російської серед слов'янських мов. Цього якраз і не помітив Т. Флоринський. Видатний філософ мови – Олександр Опанасович Потебня вслід за В. Гумбольдом підкреслював, що мова – це вияв народного духу, його самобутності. Для мови характерними є *постійний розвиток, самобутність і спадковість* на рівні спільнот народів. Вчений підкреслює, що оскільки народи утворюються з індивідів і спілкуються між собою з допомогою індивідів, то все сказане про самобутність і замкнутість особистості застосовується і до поняття “народ” настільки, наскільки його єдність подібна до єдності особи. Взаємний вплив народів є теж лише взаємним збудженням. О. Потебня висловлює надзвичайно цікаву думку щодо сутності внутрішнього і зовнішнього у мові та їх єдності. Вчений засвідчує хибність думки, згідно з якою відмінність між мовами є лише зовнішня і несуттєва, як про це дехто думає і сьогодні. Якби це було так, то прив'язаність до рідної мови можна було б вважати лише справою звички, позбавленої глибоких основ і люди змінювали б мову з такою легкістю, з якою змінюють одяг. Відмінність між мовами має глибинний внутрішній сенс. Мова народу є відображенням мислення, думок народу, його своєрідності. Мови відмінні не лише за ступенем своєї користі для думки, а й якісно, отже так, що дві мови, які порівнюються, можуть мати однаковий ступінь удосконалення при глибокій відмінності своєї побудови. “Загальнолюдські властивості мов суть за звуками – членороздільність, з внутрішнього боку – те, що всі вони суть системи символів, які служать думці. Потім вся решта їх властивостей суть *племінна*, а не загальнолюдська. Немає жодної граматичної і лексичної категорії, обов'язкової для всіх мов”, – писав О. Потебня. Для великого вченого не було жодного сумніву в тому, що українська мова є оригінальною, самобутною, а не якимось російським діалектом, як про це писали М. Колосов, А. Савенко, Б. Ляпунов, О. Соболевський, І. Ягич, О. Шахматов, Т. Флоринський та інші сучасні лже-вчені. Доречно зазначити, що таким поглядам давали достойну відсіч українські вчені-філологи, літератори К. Михальчук, О. Огоновський, Ф. Міклошич, В. Стефанік, М. Павлик, Леся Українка, І. Франко, М. Грушевський, І. Огієнко та ін. Зокрема К. Михальчук категорично заперечував Т. Флоринському, який постійно наголошував, що українська мова не посідає особливого або самостійного місця поряд з польською, чеською, болгарською мовами, а входить в склад категорії, яка носить назву російської мови. І. Франко аргументовано довів: українська мова потребує розширення соціокультурної бази, що унеможлиблює її перетворення на жаргон, діалект; важливим є розуміння письменниками і перекладачами духу живої народної мови, яка не терпить мертвих, схоластичних правил граматики; культура мови залежить від загального рівня культури і – навпаки; літературна мова гуманізує відносини між людьми; стиль літературної української мови має бути зрозумілим народові. Вважаючи слово, мову найпотужнішим знаряддям людського духа, І. Франко вірив в реальні можливості української мови і літератури, виступаючи проти приниження їх всілякими недругами, які намагались зобразити українську мову лише як зіпсований діалект тієї чи іншої слов'янської мови. Поет і патріот боровся за вихід української мови, культури на міжнародну арену:

Діалект, а ми його надишем
Міццю духу і огнем любови
І нестертий слід його запишем
Самостійно між культурні мови [11, с. 156].

Зауважимо, що І. Франко неодноразово висловлював думку про нерозривний обопільний взаємозв'язок літературної мови з діалектами. Він вважав, що останні певною мірою живлять літературну мову. “Кожна літературна мова доти жива і здібна до життя... доки має тенденцію збагачуватися чимраз новими елементами з питомого народного життя і з відмін та діалектів народного твору” [12, с. 207]. Про те, що українська літературна мова сформулювалася на базі Середньої Наддніпряни, а не на базі російської мови І. Франко писав: “От тут літературна

мова... робиться справді репрезентантною національної єдності, спільним і для всіх діалектів рідним огнивом, що сполучає їх в одну органічну цілість” [12, с. 208].

Цієї ж думки дотримувався й М. Грушевський, який у відомих працях “Справа українсько-руського університету”, “Українство і питання дня в Росії”, “Про українську мову і українську школу”, “Питання про українські кафедри і потреби української науки”, шеститомному виданні “Історія української літератури” рішуче відкинув версії українофобів про початок історії української нації, її мови, літератури, культури лише з XIV-XV ст. й обґрунтував теорію, згідно з якою основи не лише цієї нації (народу), а її держави виявлені значно раніше існування Київської Русі. Для М. Грушевського історія рідної мови, словесності – це, по-перше, історія розвитку оригінальної, еволюціонуючої, але цілісної естетичної системи, генетично спорідненої з буттям, долею, світосприйняттям, філософією, духовністю нації; по-друге, і голос пам'яті – і гарант грядущого народу: його відродження, державної мудрості й волі, нового культурно-естетичного поступу; а по-третє, і образ народу, його візитна картка при взаємодії з іншими – і форма пізнання інших народів та збагачення рідної культури, “пречистої книги буття нашого народу”. “Життя українського народу заповнило надзвичайно велику сторінку у книзі історичного розвитку народів, щоб її можна було викреслити або обійти без шкоди для прагматичного взаємозв'язку, для розуміння історичної еволюції і взаємних впливів розв'яже невірною багато питань, не володіючи достатнім знанням історії України...” – писав М. Грушевський [1, с. 19]. Така ж доля, зауважував вчений, спіткає історика культури, філолога, етнологіста, економіста, який досліджує будь-яке питання, в якому відіграє роль Україна, український народ, його культурно-мовна історія тощо. Українській мові, зазначає М. Грушевський характерний поетичний симфонізм, бо в ній є душа народу, який визначається м'якістю й добротою натури, ліризмом і нахилом до філософської мінливості, загостреним відчуттям свободи, а упродовж віків змушений був навіть за плугом носити меч, музику церковних соборів і храмів захищати “музикою” мушкетів і гармат.

Українська літературна мова розвивається і збагачується передусім за допомогою нової лексики, вироблення чітких граматичних правил і правописних правил, розширення літературних стилів, засобів вираження думки тощо. І. Огієнко послідовно доводив, що справжній українець-патріот на етнопсихологічному, внутрішньоособистісному рівні має виховати в собі відповідне ставлення до культурних надбань свого народу (і надто мова) та виявляти повсякчас за будь-яких ситуацій спілкування українськомовну стійкість. З особливою силою цю ідею І. Огієнко сформулював у “Науці про рідномовні обов'язки” [7]. Ці обов'язки у наш час знайшли закріплення на Конституційному рівні, де чітко виписано: “Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови у всіх сферах суспільного життя на своїй території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України” [4, с. 5]. Проте для деяких українських політиків, які мали б бути взірцем у дотриманні конституційних норм, такі приписи – річ формальна. Свідченням цьому і став підписаний у липні 2012 р. Головою Верховної ради України В. Литвином та затверджений Президентом України В. Януковичем мовний закон “Про засади державної політики” (авторами якого стали С. Ківалов та В. Колісниченко). Усе це відбулося на основі правового шахрайства, крутість горе-політиків, з грубим порушенням ст. ст 118-124 Закону “Про регламент Верховної ради України”. Народні депутати проголосували за документ, якого в правовому сенсі не існує, за документ-фантом, до того ж – знову за порушенням ст. 84 Конституції України, яка вимагає особистого голосування кожним народним депутатом, чого не було зроблено. Отже, цей документ-фантом суперечить мовній політиці, визначеній ст. 10 Конституції України та рішенням Конституційного суду України від 14 грудня 1999 року №10-рп/99 про офіційне тлумачення ст. 10 Конституції України, а це передбачає моральну, політичну і кримінальну відповідальність за скоєне. Проте є й інша проблема. Ця проблема в нас самих, в нашій слабкій активності, рішучості захищати своє рідне слово, свою культуру. Хіба не бачимо, що наші книгарні завалені російськомовним (переважно попсовим) читивом, або те, що в газетних кіосках рідко можна знайти україномовні видання (навіть у типово україномовних регіонах!), або чи зробимо зауваження водію звичайної маршрутки, який

крутить на ефемці примітивну російську попу чи показує своїм пасажерам такий же примітивний російський фільм (нерідко ще й з образливим для українців підтекстом)? У коридорах вищої влади мало коли почуєш українську мову, що й говорити про столицю нашої держави.

Сучасний талановитий поет України Я. Камінецький з цього приводу пише:

Тужу я в Україні за Вкраїною,
Як серед переплеску слів-розмов,
Уривків фраз і чуженецьких мов
Не чую солов'їно-української.
А мова ця – державності основа,
Що підіймається із попелу сторіч,
Народ вкраїнський лиш вона оновить,
Без неї, мов без сонця, людям – ніч.
Без мови не народ ми, – люду жменька,
Що рабських не позбудемось оков.
Плекаймо мову генія Шевченка
І бережімо, як титан Франко [3, с. 12].

На основі викладеного можна зробити такі **висновки**:

1. Український народ має тривалу історію свого розвитку, він є самобутнім, окремішнім від будь-якого іншого, хоча у його творенні відіграли значну роль інші племена, етноси, нації.

2. Український народ вів постійну боротьбу за своє гідне, самостійне, існування проти різних поневолювачів і загарбників. Ідея про український сепаративізм в Росії є надуманою, як такою, що не має жодних підстав.

3. Головною складовою культури будь-якого народу є його мова. Українська мова є рівною серед рівних інших народів. Вона є духовною основою буття народу, а не якимось діалектом, чи наріччям.

4. Українська мова, згідно Конституції України є державною і будь-які намагання змінити її статус є антиконституційним, антинародним актом.

5. Український народ, його культура, його мова були, є, і завжди будуть, такою є Божа воля і воля народу.

До подальших питань дослідження, на нашу думку, можуть належати такі: українська мова і світова культура; вплив глобалізаційних процесів на розвиток української мови; українська мова у сфері українознавства тощо.

1. Грушевский М. Вопрос об украинских кафедрах и нужды украинской науки / Михаил Сергеевич Грушевский. – С.-Петербург, 1907. – 48 с.

2. Добролюбов Н. А. Собрание сочинений. В. 3-х т. Т. 3. Статьи и рецензии 1860-1861. Из "Свистка". Из лирики / Сост. Ю. Буртина; примеч. Е. Буртиной. – М. : Худож. Лит., 1987. – С. 120-130.

3. Камінецький Я. Любов і пісня. Вибрані поезії. – Львів : світ, 2002. – 392 с.

4. Конституція України. прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. – Київ : Українська правнича фундація, 1996. – 63 с.

5. Кримський Б. С. Під сигнатурою Софії / Сергій Борисович Кримський. – К. : Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2008. – 367 с.

6. Ляпунов Б. М. Единство русского языка в его наречиях / Борис Михайлович Ляпунов // Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола. Сборник / Вступительная статья и комментарии М. Б. Смолина. Оформление М. Ю. Зайцева. – М. : "Москва", 1998. – С. 285-398.

7. Мит. Іларіон. Князь Костянтин Острозький і його культурна праця: Історична монографія / Мит. Іларіон. – Вінніпег: Віра й культура, 1958. – 216 с.

8. Сікорський П. Іван Огієнко про українську мову, її виникнення і визначення в житті народу / П. Сікорський // Іван Огієнко [Текст] : наук. праці / упоряд. Та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. – Львів : СПОЛОМ, 2012. – С. 11-29.

9. Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола. Сборник / Вступительная статья и комментарии М. Б. Смолина. Оформление М. Ю. Зайцева. – М. : Москва, 1998. – 432 с. (Пути русского имперского сознания).

10. Флоринский Т. Д. Малорусский язык и "українсько-руський" литературный сепаратизм / Т. Д. Флоринский // Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола. Сборник / Вступительная статья и комментарии М. Б. Смолина. Оформление М. Ю. Зайцева. – М. : Москва, 1998. – С. 330-384.

11. Франко І. На старі теми / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Т. 3. Поезія. – К. : "Наукова думка", 1976. – 446 с.

12. Франко І. Літературна мова і діалекти / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Т. 37. Літературно-критичні праці (1906-1908). – К. : "Наукова думка", 1982. – С. 205.

This article analyzes the issues of Ukrainian ethnogenesis development. The author proves this phenomenon to overcome a complex process of becoming. However, basing on studies of various historical and scientific sources the author concludes that some foreign and national scholars largely misrepresent its certain aspects. The author substantiates the idea according to which Ukrainian is a part of human's culture, it has an original character and is the basis of nation existence.

Key words: ethnicity, nation, culture, language, life, literature, dialect.

УДК 37.372

ББК 74.200

Дмитро Десятов

ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНОГО КАРТОГРАФУВАННЯ ЯК МЕТОДИЧНОГО ПРИЙОМУ ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ІСТОРИЧНОЇ ОСОБИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

В статті розглядається ментальне картографування як методичний прийом вивчення життєдіяльності історичної особи на уроках історії.

Ключові слова: ментальне картографування, ментальна мапа, методика навчання історії.

Постановка проблеми. Однією з особливостей навчання історії в школі є особлива увага, яку приділяють вчителі до діяльності історичної особи як головного суб'єкта історичного процесу. Звертаючись до показу історичних осіб, педагоги намагаються "оживити" сухі історичні схеми, показати роль суб'єктивного фактору у розвитку історичних подій, надати своїм учням гарний приклад для наслідування. Але, викладаючи учням біографічний матеріал та дбаючи про творче засвоєння ними необхідної суми знань про ту чи іншу історичну особу, часом буває дуже складно досягти того, щоб остання стала для учнів живою та реальною, а не тінню давнини. Подальший розвиток методики навчання історії вимагає запозичення й дидактичного адаптування методів вивчення життя й діяльності історичної особи, які сьогодні використовуються в історичній науці.

Аналіз попередніх досліджень. В методиці навчання історії розроблено значну кількість методів й методичних прийомів формування в учнів специфічного вміння – характеризувати та оцінювати діяльність історичних осіб. Вчителі традиційно приділяють значну увагу складанню учнями історичного портрета як характеристики особи в контексті біографічних даних, світогляду, основних етапів життя. В цьому плані ми маємо значну спадщину радянських та вітчизняних педагогів, методичний багаж яких складається з різноманітних порад, планів, пам'яток та алгоритмів складання історичного портрета як певної характеристики історичної особи [8; 10].

Крім складання історичного портрета, одним із провідних методичних прийомів стала образна характеристика історичного діяча, коли вчитель не тільки виділяє перелік основних зовнішніх ознак історичних фактів з біографії видатної особистості, але й звертає увагу учнів на їх внутрішні, суттєві властивості [6, с. 115].

Методичний арсенал вчителя в роботі над створенням яскравого образу історичної особи складають також такі методичні прийоми як розповідь, сюжетне оповідання, картинне зображення, прийоми контрасту-протиставлення історичних постатей, групова характеристика, драматизація розповіді вчителя тощо.

Над пошуком ефективних методик, спрямованих на вивчення життєдіяльності та біографії історичних постатей, продовжують працювати такі українські науковці як Н. Венцева [2; 3], О. Желіба [4], П. Мороз [7], О. Пометун [6] та інші.

Мета статті полягає у визначенні можливостей використання ментального картографування як методичного прийому вивчення життєдіяльності історичної особи на уроках історії.

Виклад основного матеріалу. В основу ментального картографування покладено міждисциплінарне поняття ментальної (когнітивної) мапи, яке останнім часом активно функціонує у сфері географії, історії, психології, культурології, соціології. Термін “ментальні”/“когнітивні” мапи (“cognitivemaps”) введено Е. Толменом у 1948 р. У 1970-х рр. він здобув поширення в когнітивній психології, що вивчає пізнавальні процеси мислення людини, як-то пам’ять, увага, логічне мислення, уява, здібності щодо прийняття рішень. Сама ж техніка створення когнітивних мап була запропонована братами Тоні та Баррі Б’юзенами в 1970-х рр. [5].

Поняття “ментальної мапи” є достатньо широким. Так, в сфері історичної науки “ментальна мапа” тлумачиться як елемент психічної структури в свідомості людини, спосіб сприйняття людиною простору в окремий історичний період [9]. У сфері когнітивної психології, а пізніше зі значною долею ефективності в теорії навчання, термін «когнітивні мапи» розпочав використовуватися для позначення інструменту графічного, візуального відображення процесів мислення. Процес створення когнітивних/уявних мап (“mind-mapping”) у навчанні постає як техніка візуалізації мислення та метод альтернативного (нелінійного, нетекстового) запису. Когнітивні мапи мають вигляд графічної схеми представлення інформації, діаграми зв’язків, інфосхеми. Зазвичай це деревоподібна схема, у центрі якої – ключове слово/поняття, від якого гілками розходяться похідні слова, поняття, означення дій та розумових операцій [1, с. 165].

Отже, будь-яка інформація, в тому числі й інформація, що стосується біографії історичної особи, може бути подана як ментальна мапа, яка в графічному вигляді узагальнює і систематизує основні знання учнів про діяльність історичної особи.

Але, якщо в процесі вивчення біографії ми задамо певну схему питань, на основі яких учні будуть досліджувати, характеризувати та оцінювати діяльність історичного діяча, ментальна мапа буде виконувати роль засобу реконструкції біографії конкретної людини.

Саме так сучасні історики використовують ментальну мапу особистості (фізичної, історичної, уявної) як інструмент конструювання психобіографії, ідеального, інтелектуального, типового, фактичного життєпису людини.

Ментальне картографування особистості можна уявити у вигляді схеми з чотирма гілками: місця, артефакти, події, люди. Мапа особистості, що фіксується як ментальна мапа, передбачає вивчення місць, пов’язаних із життям та діяльністю особи. Зміна місць проживання, роботи та переїзди змінюють контексти сприйняття людиною інформації. Гілка “Місця” на мапі-схемі особистості містить пункти, де людина тривалий час мешкала, працювала, навчалася. Далі на мапі фіксуються так звані “місця сили”, де легко думається, приходить осяяння, натхнення. Ще далі – омріяні місця, себто реальні чи віртуальні місця-мрії, які є в кожній людини, куди вона прагне душею, думками, уявою.

Друга гілка на мапі особистості – “Артефакти”, що являють собою ментальні (уявні) чи то фізичні конструкції, котрі допомагають увійти у “продуктивний стан” натхнення, емоційного піднесення, творчої праці. Артефакти на ментальній мапі особистості обіймають: 1) витвори мистецтва, що впливають на формування особистості (живопис, література, музика, кіно); 2) предмети власного витвору, творчості самої особистості, усе, що зроблено своїми руками й зберігає інформацію про творця; 3) техніки продуктивності, які мають користь; 4) одяг, що

носила людина в певні періоди життя; 5) інші пам’ятні предмети, пов’язані з миттю, конкретною подією, зустрічами у житті людини.

Окрема гілка ментальної мапи особистості – це події в її житті, фізичному чи внутрішньому, духовному.

Гілка “Люди” на ментальній мапі особистості представлена її оточенням, складом окремих груп, соціальних угруповань: родина, сусіди, однокласники, колеги, партнери, клієнти, друзі, клуби за інтересами, культурні й релігійні громади. У фокусі уваги перебувають ті люди, які колись справили велике враження чи мали визначний вплив на перебіг життя особистості.

Гілка «Люди» структурується в такій послідовності: 1) люди “мрії”, на яких орієнтується конкретна особистість, які її надихають, спрямовують дії та поведінку (реальні, знайомі, історичні та літературні персонажі); 2) сім’я, родичі, близькі; 3) друзі (дитинства, у зрілому віці, на все життя, випадкові приятелі); 4) учителі, визнані авторитети, старші друзі, наставники, однокласники; 5) колеги, однодумці, партнери, послідовники ідей, шанувальники таланту [5].

Застосовуючи ментальне картографування як методичний прийом навчання, вчитель може керувати розумовою діяльністю учнів через зовнішню сторону – організовуючи навчальну роботу за допомогою відповідних засобів. В нашому випадку це може бути навчальна пам’ятка наступного змісту:

Схема дослідження, характеристики та оцінки діяльності історичної особи

1. З якими місцями пов’язана діяльність історичної особи?

- а) В якому місці він народився? Де він провів дитинство, юнацькі роки, роки навчання?
- б) З якими місцями пов’язана його історична діяльність?
- в) В яких місцях йому найлегше думалося й працювалося?
- г) В яких місцях він планував(мріяв) побувати?

2. Як соціальне оточення вплинуло на становлення й формування особистості історичного діяча?

- а) Якою була сім’я історичної особи? Хто входив до його найближчого родинного оточення?
- б) Хто надихав, спрямовував дії та поведінку історичного діяча? Які реальні, історичні та літературні персонажі?
- в) Кого серед найближчого оточення можна назвати справжніми друзями цього історичного діяча?
- г) Кого сьогодні можна вважати послідовником його ідей, шанувальником таланту, однодумцем, партнером, колегою тощо?

3. Які артефакти пов’язані з життям і діяльністю історичної особи?

- а) Які твори мистецтва вплинули на формування цієї історичної особистості (живопис, література, музика, кіно)?
- б) Які предмети, книги, твори залишила по собі ця людина?
- в) Які ідеї пов’язані з діяльністю цієї історичної особи?
- г) Який одяг носила ця людина в певні періоди життя?
- д) Які інші пам’ятні предмети пов’язані з життям та діяльністю цієї історичної особи?

4. Які основні події відбулися у фізичному, внутрішньому, духовному житті цієї людини? В яких місцях це відбулося?

Результатом навчальної діяльності учнів з пам’яткою може бути заповнена таблиця, або ж деревоподібна графічна схема. Інший варіант, який може запропонувати вчитель своїм учням – це прив’язати інформацію про діяльність історичної особи до мапи.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології дозволяють використовувати в навчанні історії різноманітні мережеві геосервіси, в основі яких лежить використання реального й умовного зображення земної поверхні. Для використання методичного прийому ментального картографування й створення ментальних мап історичної особистості найкраще підходить Google-maps. Google-maps – один із мережевих геосервісів корпорації Google, який дозволяє знаходити, відзначати, коментувати та оцінювати різні об’єкти на зображенні земної кулі. Кожен користувач цього сервісу може створювати свої власні карти та робити відповідні на ній позначки.

Таким чином, в процесі навчання історії учнями можуть створюватися ментальні мапи як результат вивчення діяльності історичної особи. На подібній ментальній мапі учні позначають місця, з якими пов'язана діяльність історичної особи; фото його друзів, родичів, батьків й інших людей, які вплинули на становлення його особистості; зображення й інтерактивні посилання на артефакти, пов'язані з життєдіяльністю історичної особи; позначення місць, де відбулися найважливіші події тощо.

Відповідні позначки учні можуть зробити, використавши набір як стандартних піктограм, так і обравши зображення самих об'єктів, які вони збираються занести до мапи. Щоб здійснити подібну процедуру, учням потрібно знайти відповідне зображення в Інтернеті та вписати його як адресу піктограми. Навіть у цьому простому варіанті використання мережевого геосервісу діяльність учнів набиратиме рис дослідницького та творчого характеру.

Крім того, добираючи відповідні піктограми до створеної ментальної мапи історичної особи, учні самостійно прийдуть до висновку, що будь-який символ, що використовується на історичній мапі, несе певну інформацію та містить у собі певний смисл. Важливо, що відповідний авторський продукт можна роздрукувати. Функцію друку до того ж можна використати інакше – роздрукувати “чисте” зображення частини земної поверхні як один із варіантів її контурного зображення для організації подальшої роботи учнів по створенню ментальної мапи.

Працюючи над подібною ментальною мапою, учні створюють цілий мультимедійний ресурс, в який можна інтегрувати текст, зображення, відео чи будь-який інший об'єкт, який стосується діяльності історичної особи. Над однією ментальною мапою може працювати будь-яка кількість користувачів мережевого геосервісу. Єдина вимога – мати обліковий запис в системі Google. Створюючи ментальну мапу особистості, учень може запросити своїх однокласників до її редагування, надавши їм відповідні права користувачів, або ж налаштувати мапу таким чином, щоб інший учень зміг залучитися до процесу її редагування самостійно.

Висновки. Вивчення життєдіяльності історичної особи на уроках історії повинно бути ширшим, ніж вивчення її біографії, й стати засобом для розвитку особистості учня, формування в нього історичного мислення та свідомості. Запропонований нами в статті методичний прийом поєднує елементи алгоритмічного, біографічно-оцінного, дослідницького варіантів організації роботи учнів по вивченню життєдіяльності історичної особи на основі використання елементів сучасних методів історичної науки й новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

1. Гордон Драйден, Джаннет Вос. Революція в навчанні. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.
2. Венцева Н. О. Вивчення історичних постатей на уроках історії України в 7 класі / Н. О. Венцева. – Х.: Вид. Група “Основа”, 2010. – 127 с.
3. Венцева Н. О. Вивчення історичних постатей на уроках історії України в 8 класі / Н. О. Венцева. – Х.: Вид. Група “Основа”, 2010. – 142 с.
4. Желіба О. Складаємо історичний портрет / О. Желіба // Історія України. – 2006. – № 42. – С. 16-17.
5. Колесник І. І. Ментальне картографування та професія історика: між раціональним й уявленим / І. І. Колесник // Український історичний журнал. – 2012. – № 5. – С. 135-156.
6. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
7. Мороз П. Методичні вимоги до характеристики історичної особи / П. Мороз // Історія в школах України. – 1997. – №3. – С. 26-28.
8. Лихачова Л. Створення історичного портрета як засіб поглибленого вивчення історії України / Л. Лихачова // Історія України. – 2002. – № 14. – С. 8-10.
9. Серавин А.И. Ментальные карты средневековья. Материалы IX международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых “Ломоносов”. Секция психология. Тезисы к докладу. М.: МГУ, 2002. – 211 с. (с. 176-178).
10. Тоболін В. Вивчення життя і діяльності історичних осіб через використання схем-портретів / В. Тоболін // Історія в школах України. – 1999. – № 1. – С. 25-27.

This article describes the mental mapping as a methodical tool of studying a historical personality's livelihood at history lessons.

Key words: *mental mapping, mental map, methodic of teaching history.*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА УРОКАХ ЧИТАННЯ (ОЗНАЙОМЛЕННЯ З КАЗКОЮ)

У статті розглянуто проблему формування соціокультурної компетенції молодших школярів на уроках читання, зокрема під час ознайомлення з казкою. З'ясовано зміст поняття “соціокультурна компетенція”. Запропоновано методичку роботи з молодшими школярами для формування соціокультурної компетенції молодших школярів під час ознайомлення з казкою.

Ключові слова: *соціокультурна компетенція, методика формування, урок читання, народна казка, молодший школяр, початкова школа.*

Пріоритетним завданням сучасної шкільної освіти є виховання цілеспрямованої особистості, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, готової до опанування нового досвіду, здатної робити свідомий і відповідальний вибір у різних життєвих ситуаціях. Тому метою навчального процесу стає формування не просто умінь і навичок, а певних якостей особистості, які сприятимуть успішній адаптації молодого покоління в суспільстві і реалізації власних можливостей. Такий підхід передбачає особливий акцент на формуванні соціокультурної компетентності школярів.

Засобом для формування соціокультурної компетенції виступає народна казка, що вносить в життя молодшого школяра досвід поколінь, підсвідомо навчаючи його поведінковим патернам.

Аналіз останніх досліджень. Проблема взаємодії мови та культури має в лінгвістичній науці довготривалу історію наукового вивчення. Достатньо згадати відомих в мовознавчій науці німецьких вчених І. Г. Гердера, В. фон Гумбольдта, братів Грімм, російських науковців Ф. І. Буслаєва, А. Н. Афанасьєва, українського філолога О. О. Потебню, американських дослідників Е. Сепіра та Б. Уорфа.

Народна казка та її педагогічні можливості стали предметом уваги українських педагогів та методистів. Так, велику увагу казкам як жанрові творчості та засобу виховання школярів приділяли Бібко Н., Бурова Р., Деркачова О., Дорошенко Н., Ігнатенко Н., Корнійчук І., Кубинський М., Олійник Г., Пабат В., Сиротинко В., Тищенко С., Чуйко Г. та ін.

Поняття соціокультурної компетенції згадують у контексті поняття “комунікативна компетенція” багато вчених, зокрема, такі як М. Кенел, М. Свейн, Л. Бахман, А. Палмер, наголошуючи на кореляції мови та культури. У сучасній лінгводидактиці існують різні тлумачення соціокультурної компетенції. Н. А. Саланович вважає, що соціокультурна компетенція – це знання особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови у певних ситуаціях спілкування [7, с. 18]. О. П. Первак переконана, що соціокультурна компетенція – це цілісна система уявлень про національні традиції, звичаї, реалії країни, мова якої вивчається, що дозволяє учням асоціювати з мовними одиницями ту ж саму інформацію, що й носії мови, і, таким чином, досягати повноцінної комунікації [5, с. 4]. І. А. Воробйова розглядає соціокультурну компетенцію як здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, яка базується на знаннях лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики й умінь адекватного їхнього застосування в ситуаціях міжкультурного спілкування [1, с. 40].

Постановка проблеми. Проаналізувавши названі праці, ми дійшли висновку, що у цих дослідженнях розкриваються не всі аспекти проблеми. Зокрема, не висвітлена специфіка використання народних казок як засобу для формування соціокультурної компетенції молодшого школяра. Тому, взявши до уваги актуальність проблеми використання народних казок як засобу формування соціокультурної компетенції учнів в початкових класах, її педагогічну й методичну значущість, ми й обрали тему дослідження.

Постановка мети. Мета дослідження – науково обґрунтувати та експериментально апробувати методику формування соціокультурної компетенції молодших школярів засобами української народної казки.

Виклад основного матеріалу. Шкільний курс читання покликаний формувати в учнів всі види мовленнєвої діяльності, основи культури усного й писемного мовлення, базові уміння і навички використання мови в різноманітних сферах і ситуаціях спілкування, соціальну активність особистості, здатної орієнтуватися в сучасному світі, підвищувати її загальну культуру, формувати в неї творчі, світоглядні, морально-етичні якості.

Розпочинається ця робота вже в початковій ланці загальноосвітньої школи, яка передбачає ознайомлення молодших школярів з тематичними групами слів – назвами предметів і реалій матеріальної та духовної культури українського народу; усталеними виразами, українським фольклором як відображенням народного досвіду, українського характеру; особливостями національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та врахуванням їх у реальних життєвих ситуаціях.

Ми вчили дітей вдумливому сприйняттю казок, вмінню думати над твором, а значить, думати до, в процесі та після читання тексту. Аналіз твору був спільним (учителя і учнів) міркуванням-роздумом вголос, що з часом приводило до розвитку в дитини природної потреби самій розібратися в прочитаному.

У процесі формування системи експериментальних завдань ми враховували, що існує декілька підходів до аналізу народної казки як епічного жанру: 1) стилістичний аналіз; 2) проблемний аналіз; 3) аналіз розвитку дії; 4) аналіз художніх образів засобами слова.

У рамках нашого дослідження найвагомішим видом аналізу народної казки був аналіз художніх образів, оскільки, на нашу думку, це один з факторів, що здійснює вплив на усвідомлення сприйняття казки учнями засобами слова та образу в їх взаємодії. У процесі аналізу діти повинні були зрозуміти і характеристику образу (героя, пейзажу і т. д.), і смисл цього образу, тобто навантаження, яке він несе в загальній структурі твору. Аналіз художніх образів мав таку послідовність.

1. У першу чергу, проводилася робота над характером героя з опорою на сюжет, оскільки характер проявляється тільки в дії. Окрім цього, героя характеризує його мовлення і ремарки в казці (пояснення відповідно зовнішності, особливостей поведінки дійової особи).

2. Розглядалися взаємостосунки героїв, тому що на них будується будь-яка дія в епічному творі. При цьому необхідно, щоб діти зрозуміли мотивацію, причини поведінки персонажів, які криються або в особистісних якостях, рисах характеру, або в ситуаціях, які складаються.

3. Якщо у творі був опис пейзажу, інтер'єру, то розглядалася їх роль у тексті.

4. На основі взаємодії образів з'ясувалася ідея твору. Розуміння ідеї наближує до усвідомлення позиції автора-співрозмовника, тому що ідея – це те, що хотів сказати народ у казці.

5. Виявлялося особистісне ставлення читача до описаного (тобто до змісту) і до того, як це здійснено (до форми).

Ми враховували і роль пейзажів у народній казці, що має два аспекти. З одного боку, він сприяє створенню загального настрою (коли поданий самостійно, окремо від думок і переживань дійових осіб), а з іншого – уточнює характеристику персонажу. Опис інтер'єру також допомагає глибокому розумінню звичаїв життя, характерів дійових осіб.

Народне ставлення до героїв, їх взаємостосунків, до подій важливо було розкривати поступово. Цьому сприяли питання такого типу: “Як в описі зовнішності героя виразилося ставлення до нього?”, “Які почуття знайшли своє відображення у творі?”, “Що зображено у цій сцені? Для чого?”, “Які слова у тексті допомогли Вам зрозуміти ставлення народу до героя?” і т. д. З'ясуванням позиції народу як автора казки варто було займатися не при аналізі кожного тексту, а лише тоді, коли відбувалася необхідність усвідомлення дітьми авторської позиції, ідеї.

Основні напрямки роботи з аналізу народної казки обумовлювалися трьома положеннями:

1. Взаємозв'язок навички свідомого читання і вміння працювати з текстом.
2. Взаємопов'язаний розгляд змісту та художніх засобів твору.

3. Комплексне розв'язання навчально-виховних завдань у процесі роботи над твором.

Ці положення визначали характер питань, які ставив учитель для обговорення з учнями, і завдань, які вони виконували в процесі аналізу змісту тексту.

У процесі аналізу використовувалися такі види робіт з текстом: бесіда, вибіркове читання, постановка запитань самими учнями, ілюстрування тексту (аналіз ілюстрацій і картин до твору, графічне малювання, словесне малювання, музичне ілюстрування, читання, драматизація).

На уроці, присвяченому опрацюванню народної казки, ми дбали не тільки про пізнання дітьми навколишнього світу і казкових героїв через аналіз тексту, а й про виховання глибоких і стійких почуттів, про високу культуру емоційного і чуттєвого сприймання. За допомогою казки ми намагалися мобілізувати на розв'язання цих завдань психіку дітей і водночас активізувати і розвивати їхній інтелект. Ця робота вимагала від педагога застосування відповідних знань з теорії і практики виразного читання як найефективнішого засобу естетичного впливу, взагалі естетичного виховання через літературу. Успіх учителя залежав насамперед від обов'язкової і правильної підготовки до кожного уроку, яка включала в себе попередню роботу над твором (опрацювання тексту відповідно до сприймань та аналізу його з дітьми), а також визначення загальної мети уроку, організацію і проведення його відповідно до вимог сучасної педагогічної науки.

Головна увага була зосереджена на тому, щоб діти свідомо розуміли текст казки, чітко уявляли послідовність розгортання подій і мотиви дій персонажів. Допомагали у цьому питання, відповіді на які підкажуть, чи зрозуміли діти сюжетну канву твору і змальованих картин.

Учитель заздалегідь повинен був знати, як читатиме твір, як аналізуватиме його з дітьми. У зв'язку з цим попередня робота над текстом поділялася на два етапи:

- 1) визначення пізнавальної, виховної і художньо-естетичної цінності народної казки;
- 2) окреслення завдань читця і аналізу твору з дітьми.

Після всебічного ознайомлення з твором, тобто після естетичної оцінки всіх його компонентів, всіх думок, картин, художніх деталей і визначення його виховного, освітнього значення, народного і власного ставлення до зображуваного, педагог визначав головну мету читання та аналізу тексту з дітьми. “Головна мета завжди служить для нас найвірнішим і надійним помічником у здійсненні виховання, – пише Г.Олійник, – бо завжди виражає прагнення викликати в слухачів найблагородніші і найвеличніші почуття: любов до Батьківщини, повагу до праці, зневагу до лінощів і т. д.” [4, с. 57]. Не розуміючи основного змісту народної казки і головної мети читання, не можна виразно прочитати жодного рядка казки.

Наступним етапом роботи над народною казкою був дійовий її аналіз. Особливість цього етапу полягає в тому, що він являє собою такий метод роботи над текстом, який, не руйнуючи емоційного сприймання, сприяє розвиткові живого уявлення і художнього смаку учнів. Дійовим аналізом твору прийнято називати, виходячи з теорії мистецтва виразного слова, той процес роботи над текстом, який розкриває і виявляє наскрізну словесну дію твору та основні етапи її розвитку [3, с. 16]. Етапи наскрізної словесної дії полягають у наступному:

- 1) розчленувати казку на частини, причому так, щоб між ними був постійний внутрішній зв'язок;
- 2) до кожної частини знайти заголовки;
- 3) визначити перспективне творче завдання до кожної частини казки;
- 4) зробити відповідні позначки у тексті казки для читання (розписати мовну партитуру) [6, с. 9-11].

Дітям цікаво було слухати казку, навіть якщо вона їм знайома. Чи відомий школярам твір, ми визначали за допомогою прийому “Впізнай казку”. Найдоцільніше його було використовувати на початку уроку. Учитель називав групу слів і пропонував дітям пригадати назви казок.

Діти також спроможні були відгадати, про який народ, чи мешканців якого регіону України говориться у казці. Вони можуть самостійно добирати такі слова, що характеризують казки жителів Карпат, Полісся, Поділля, Слобожанщини і т. ін. Щоб допомогти школярам краще засвоїти лексику казок, пов'язану з побутом далекого минулого, розвинути відповідні уявлення

учнів, педагог виставляв на дошці ілюстрації з дитячих книжок, де зображені предмети побуту, люди в стародавній одежі, пейзажі, характерні для казкових оповідей і т. п. Але недоцільно перенасичувати урок ілюстративним матеріалом. Найоптимальнішим було використання двох – трьох об'єктів [2, с. 62]. Вчитель називає слова, а школярі пригадують казки, події, де вони згадуються, одержують пояснення про характер і властивості предмета, людини.

Наступний вид роботи над народною казкою – бесіда-роздуми над прочитаним. Для цього вчитель підбирав запитання і завдання – послідовні, прості, логічні і зрозумілі дітям.

Важливим моментом роботи над народною казкою була словникова, яку варто проводити на різних етапах опрацювання твору – на етапі розпізнавання, вживання слова в спонтанному мовленні, тобто використовувати дотекстове ознайомлення зі словом, спостереження за ним у першому читанні (текстове) і під час аналізу змісту твору (післятекстове).

Також ми практикували й такі види роботи:

а) встановлення відповідності заголовка народної казки головній думці (чи передає заголовок те, що говориться в тексті);

б) вибір із запропонованих заголовків такого, що відображає тему (мету) народної казки;

в) добір до казки із заголовком, що відображає мету, такого заголовка, який відображає тему твору і навпаки.

Важливою ланкою роботи над народною казкою було навчання учнів визначати її дійових осіб. Коли казка вже прочитана, вчитель запитує:

– *Про кого ж ми з вами читали?*

– *Назвіть дійових осіб цієї казки?*

– *Як ви дізналися, що це народна казка?*

Цей вид роботи ми проводили по-різному. Учні могли самостійно визначити дійових осіб казки, якщо їм у цьому “допомагали” ілюстрації, презентації чи персонажі класного лялькового театру.

Етап первинного ознайомлення з казкою конкретизувався у його читанні вчителем, підготовленим учнем, комбіновано – залежно від складності тексту і підготовленості школярів. Якщо новий текст діти читали вголос (наприклад, ланцюжком), перед читанням ми пропонували їм для формування загального уявлення про обсяг твору, абзаци, деякі нові слова – за 1–2 хвилини пробігти текст очима. Інколи після такого швидкого перегляду вчитель ставив запитання: “Про кого (що) розповідається в казці? В які часи відбувалися описані події?”

Первинний аналіз казки за допомогою запитань на взіреть: “Про що? Про кого? Де це відбулося? Як називалася країна?” – мав на меті виявити насамперед, як діти зрозуміли зміст твору. Під час первинного аналізу ми виділяли і пояснювали слова або вислови, які, на думку вчителя, учні можуть не зрозуміти. Якщо вони первинно сприймали текст, стежачи за підручником, то ми спочатку спонукали назвати ці слова самим, сказати, що незрозуміло, чи доводилося вже про це читати або чути, де саме.

Що стосується з'ясування рівня розуміння учнями деяких слів і виразів, то після читання ми запитували: “Які слова вам незрозумілі?”. Якщо ж учням здавалося, що таких слів немає, тоді ми уточнювали рівень розуміння декотрих маловживаних або багатозначних слів.

Другий напрямок – виявлення рівня емоційного сприйняття прочитаного, тобто які настрої, почуття, емоції викликає народна казка: “Що вас вразило (здивувало)? Чим сподобався герой казки?” і т. ін. Такі запитання після першого сприйняття твору мали на меті передусім дати вихід актуальній потребі дитини – висловити свої безпосередні враження від прочитаного.

Для вдосконалення навичок глибшого розуміння казки після первинного ознайомлення з нею вчитель, як правило, організовував перечитування тексту, з'ясовуючи змістове і образне значення тих слів і речень, які передають ідейний задум і створюють художній образ, розвивають мислення і уяву дітей.

Оскільки жоден урок опрацювання казки не повинен бути схожим на інший, то й види і прийоми роботи, завдання також були різноманітними. Так, під час первинного сприйняття казки учитель пропонував такі види читання: перечитування казки учнями в партах (сусід сусідові); читання казки за логічно завершеними частинами (абзацами); самостійне напівголосне читання; самостійне мовчазне читання казки; читання за лідером (вчитель читає

то повільно, то швидко, кожен повинен встигати за ним, а то й випереджувати); виразне читання казки вчителем; перечитування окремих епізодів твору; вибіркоче читання тощо.

Учні дізналися, що характерною рисою народної казки є наявність у ній діалогів. Тому велика увага при її опрацюванні надавалася читанню казки в особах. До цієї роботи дітей ми готували. Вони мали зрозуміти, що, окрім казкових персонажів, у творі є ще одна дійова особа – автор, а в народній казці автором є народ. Учні повинні були віднаходити авторські слова в казці, читати їх з відповідною нейтральною інтонацією. Слова казкових персонажів теж прочитувалися із властивою їм інтонацією мовлення.

Окрему частину уроку ми присвячували характеристиці казкових персонажів. З допомогою запитань, які ставив вчитель, діти характеризували дійових осіб твору, описували їх зовнішній вигляд, риси характеру, поведінки, мову. Свої думки учні підтверджували словами з тексту. Важливе значення при цьому мали ілюстрації до казки, вміщені у підручнику.

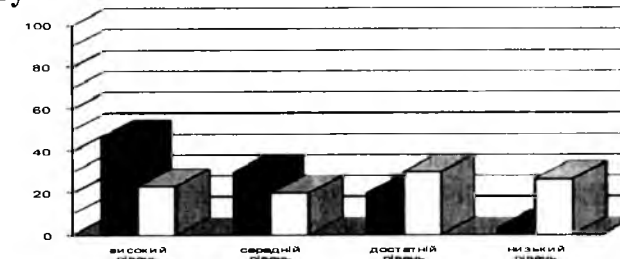
При опрацюванні текстів народних казок діти мали навчитися розрізняти цей жанр за його характерними особливостями, орієнтуватися в структурі казки (зачин, основна частина, кінцівка), отримати уявлення про опис, розповідь, міркування.

Специфіка читання казки зумовлюється, з одного боку, тими ж вимогами, що й оповідання: це – глибокий аналіз змісту, розкриття ідейного спрямування, з другого – глибоким осмисленням творчої матерії розповіді, яка характеризує даний жанр та його емоційність. Казка, на відміну від оповідання, твір більш динамічний і мальовничий. Правильне відтворення характерних особливостей дійових осіб казки підсилює зорове сприймання слухачів, зосереджує їх увагу на головному. Діалог у казці є одним з найважливіших засобів типізації дійових осіб. Слухаючи висловлювання героїв твору, діти повинні мислено давати їм свою характеристику, визначити своє ставлення до них: схвалювати чи засуджувати.

Уважно ми ставилися і до закінчення казки. Закінчення, як і зачин, переслідує певну мету: узагальнити сказане, підвести до певних висновків чи й просто створити веселий настрій у слухачів. Основне завдання вчителя було – виділити із змісту казки головні духовні цінності, які автор прагнув представити у творі; виховувати повагу до самотності і неповторності казок; використовувати народні казки як ефективний засіб формування соціокультурної компетенції молодшого школяра.

Результати дослідження. Для перевірки ефективності запропонованих методик ми здійснювали експериментальне навчання. Зіставлення результатів контрольної та експериментальної груп переконує в ефективності пропонованої навчальної діяльності.

Діаграма 1. Порівняння результатів контрольної та експериментальної груп у кінці експерименту



Висновки. Сучасне життя вимагає, щоб дитина в початкових класах навчилася висловлювати свої думки логічно, виразно, щоб пройшла початковий курс ораторського мистецтва. Дуже важливо розвивати творчі навички, мислення та творчу уяву дітей.

Навіть із часткового огляду пам'яток історії та літератури можна зробити висновок, що формування культури спілкування є складовою розвитку культури людини й суспільства в цілому.

Важливе місце в навчально-виховному процесі має відводитись роботі з казкою, адже саме завдяки казці дитина потрапляє у чарівний світ українського менталітету, де не використовуючи зусилля вчиться досвіду, що його любляче передають нам попередні покоління.

У процесі констатувального етапу експерименту ми досліджували вміння самостійного виконання завдань учнями без ознайомлення з ними. Після опрацювання результатів

дослідження, нами було виявлено типові помилки, через що завдання не виконувались учнями. Після проведеної роботи з учнями на вдосконалення знань щодо тематичних вимог ми отримали дещо інші дані. В експериментальній групі діти виконували більше завдань правильно. Це зумовлено їх зацікавленістю і творчим підходом педагога.

Дані експериментального дослідження дають змогу оцінити сучасний стан соціокультурної компетенції як учнів молодших класів, так і їх вчителів. Тому саме активний вчитель, що цікавиться життям свого народу, його традиціями та сучасними інноваціями повинен бути в кожному класі.

1. Воробйова І. А. Соціокультурна компетенція як система знань, вмінь і навичок учнів / І.А. Воробйова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: 36. наукових праць «Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету». – 2001. – Випуск 15. – С. 39-43.
2. Коханівська К. Л. Складаємо казку: Творчі роботи з української мови. 4 кл. / К. Л. Коханівська // Розкажіть онуку. – 1999. – №1. – С. 62-63.
3. Лозова О. Розвиток уяви, фантазії під час роботи з творами О.Іваненко, Дж.Родарі / О. Лозова // Початкова школа. – 1998. – №4. – С. 16-17.
4. Олійник Г. А. Виразне читання в початкових класах / Г. А. Олійник. – К.: Богдан, 2003. – 96 с.
5. Первак О. П. Збагатити учня соціокультурним досвідом людства: Нова програма за модульною системою / О.П. Первак // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1998. – №6. – С. 2-7.
6. Пінчук Г. Робота з удосконалення техніки читання / Г. Пінчук // Початкова школа – 1997. – №11. – С. 8-11.
7. Саланович, Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания / Н.А. Саланович, Н. К. Рубенштейн // Иностраный язык в школе. – 1999. – №2, – С.1 8-19.

The article deals with the problem of forming sociocultural competence on reading lessons in the primary school during studying fairy-tales. The definition of term “the sociocultural competence” also mentioned. The author offers methodic which has to help to adapt pupils in real life by studying fairy-tales.

Key words: *sociocultural competence, methods, reading lesson, fairy-tale, junior pupils, primary school.*

УДК 372.461

ББК 74.102.122

Наталія Кирста

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ МАРІЙКИ ПІДГІРЯНКИ

В статті розглядаються питання формування лексичної компетенції дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного слова. Охарактеризовано дидактичну модель і наведено зразки конспектів занять комплексної роботи за поетичними творами Марійки Підгірянки (в аспекті розвитку словника). Визначено педагогічні умови та закономірності розвитку словника дітей засобами поетичних творів.

Ключові слова: *лексична компетенція, поетичне слово, дидактична модель, словник, педагогічні умови, закономірності.*

Найголовнішою ознакою держави та нації є її мова. Ступінь розвитку рідної мови відображає рівень духовного розвитку нації, її культури. На думку В.О. Сухомлинського, рідна мова – це безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. Великий педагог образно називає рідну мову “невмирущим джерелом”, а слово рідної мови порівнює з неповторним ароматом квітки. Оволодіння дитиною рідною мовою як “засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування – найвагомніше досягнення дошкільного дитинства” [1, с. 7].

Проблема формування лексичної компетентності дошкільників є актуальною в сучасних лінгводидактичних дослідженнях (О. Аматыєва, А.Богущ, Ю. Руденко). Проблема лексичного розвитку дітей досліджувалась ученими в різних аспектах: етапність формування слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (Н. Данилова, І. Горелов, М. Кольцова, І.Павлов, К. Седов); фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О.Гвоздев, Н.Рибніков, Т.Ушакова, С.Цейтлін, О.Шахнарович, Н.Швачкін, Н.Юр’єва); збагачення словника дітей раннього віку (Ю.Аркін, В.Гербова, Г.Ляміна, Г.Розенгарт-Пупко); особливості становлення й розвитку словника дітей (М.Коніна, В.Коник); залежність розвитку мовлення від спільної з дорослим діяльності (М.Єлагіна, Н.Лепська, М.Лісіна); закономірності, принципи та методи навчання дітей раннього віку (А.Богущ, К.Крутій, Г.Ляміна, Т.Науменко, Л.Олійник, Л.Павлова, Г.Розенгарт-Пупко, Л.Федоренко, Т.Юртайкіна).

У нашому розумінні сутність словникової роботи полягає в тому, щоб забезпечити правильність сприймання слів дітьми, їхнє розуміння з усіма відтінками і забарвленнями; засвоєння і репродукування лексичних одиниць у відповідних ситуаціях; щоб нові слова ввійшли в спеціальні лексичні вправи, які поглиблюють їхнє розуміння, готують до вживання в нових сполученнях, і як результат сформованості лексичної компетенції – самостійність, правильність та активне використання засвоєних слів у повсякденній мовленнєвій практиці.

На прикладі літературної спадщини Марійки Підгірянки покажемо можливості використання поетичних творів українських письменників в аспекті формування лексичної компетенції дітей в сьогоденній дошкільній практиці. Розроблена нами дидактична модель обіймає чотири взаємопов’язані етапи: відбірково-аналітичний, первинно-ознайомлювальний, репродуктивно-творчий, діяльнісний.

На першому етапі (відбірково-аналітичний) відповідно до двох програмових тем “Навколо рідної природи”, “Українські обряди і традиції” було відібрано 22 твори Марійки Підгірянки, здійснено їх лексичний і морфологічний аналіз, виділено тематичні групи ключових слів і образних виразів [1].

Також ми склали словничок слів з національно-культурним змістом, на які звертали особливу увагу в процесі роботи: Барвінок (барвіночок). Бриндушка. Верба. Вінок (віночок). Волошка. Гай (гайочок). Діброва. Дід (дідух). Жито (житечко). Кінь (коник, коничок). Калач (калачики). Калина (калинонька). Кожух (кожушина). Коляда. Коса. Ластівка (ластівочка). Легіт. Мак. Намисто. Писанка (писаночка). Ряст. Смерічка. Стрічка (стрічечка). Хліб (хлібчик).

Другий етап (первинно-ознайомлювальний) розрахований на 3-4 заняття і передбачає розповідь вихователя про життя і творчість поетеси, читання її творів, слухання грамзаписів, вільну розмову з дітьми за змістом прочитаного, ігри-інсценізації. Робота розпочинається серією спеціально розроблених нами занять під загальною назвою “Знайомтеся, любі діти” і виступає складовою частиною комплексного ознайомлення старших дошкільників з письменниками рідного краю.

Наводимо фрагмент заняття. Поетичний дивосвіт Марійки Підгірянки.

Мета: дати перші узагальнені поняття про життя і творчість Марійки Підгірянки, розкрити перед дітьми багатство і розмаїття поетичних образів, створених нею, виховувати повагу і гордість за визначних людей рідного краю.

Матеріал: карта Івано-Франківської області, портрети відомих письменників, збірки поетичних творів Марійки Підгірянки, Ю. Шкрумеляка, Б. Заклинського, І.Деркача, записи пісень Марійки Підгірянки.

Хід заняття: I. Вступна бесіда про письменників рідного краю.

Вихователь: Діти, давайте підійдемо до карти нашої області, і пригадаємо тих славних людей, які народилися в нашому краї і написали для вас багато чудових віршів. Хто зображений на портретах? (під картою на столику портрети вже відомих дітям поетів і збірки їхніх творів). Пригадайте назви збірок Ю.Шкрумеляка. Покажіть мені їх, будь ласка. Олю, розкажи, будь ласка, свій улюблений вірш, що написав Ю. Шкрумеляк. А сьогодні, діти, я вам розповім про свою улюблену поетесу, нашу землячку Марійку Підгірянку (показуємо портрет).

II. Розповідь вихователя про дитячу поетесу Марійку Підгірянку.

Народилася Марійка в чудовому краї, що називається Карпатське Підгір'я, в селі Білі Ослави, в родині лісничого. Виростала дівчинка серед дерев і квітів, слухала їхні добрі голоси. А коли дідусь навчив онучку грамоти, все, що наспівали високі гори, шумні потоки, гомін лісу вона почала описувати у віршах. Тоді й обрала Марійка прізвище Підгірянки (літературний псевдонім Марії Омелянівни Ленерт-Домбровської) в знак любові та пошани до рідного прикарпатського краю. Ось послухайте, діти, її вірш про смерічку.

III. Читання вірша Марійки Підгірянки “Смерічка”.

Запитання: Про що розповідається у вірші? Хто бачив смереки? Де вони ростуть? Якими словами Марійка Підгірянки описала смерічку? Що означає вираз “вибуяла так на вітрі”? Які слова з вірша вам найбільше сподобалися і ви їх запам'ятали?

IV. Читання віршів дітьми (вивчаються в ході індивідуальної роботи з дітьми): “За що мене люблять”, “Дарунок з ярмарку”, “Діти і ластівка”, “Калина”.

V. Загадки

1. Віє вітер, сильний дух	2. Росте собі у лісочку,
Вхопив в Леся ...	У лісочку в холодочку,
А в Ганусі – ...	Капелюх на собі має,
Та й далеко десь заніс.	Та ніколи не знімає.

VI. Прослуховування магнітофонного запису (1-2 пісні на слова Марійки Підгірянки).

На наступних 2-3 заняттях знання дітей про творчий доробок поглиблювалися, окремі вірші, пісні, загадки вивчалися дошкільниками напам'ять.

Третій етап (репродуктивно-творчий) – стрижневий етап навчально-виховної роботи. Він передбачає використання творів Марійки Підгірянки як поетичної основи (робочого матеріалу) для вирішення загальних і спеціальних завдань словникової роботи. Нами складено перспективний план роботи з відібраними поетичними творами та розроблено технологію роботи за віршованими текстами в аспекті розвитку словника дітей у такій послідовності: розвиток поетичної спостережливості; забезпечення тематичного засвоєння ключових слів і образних виразів; використання системи лексичних ігор та вправ, спрямованих на закріплення поетичної мови творів; створення умов для використання лексики і образних виразів у різних видах діяльності і повсякденному спілкуванні.

На четвертому етапі (діяльнісний) поетичні твори Марійки Підгірянки, відповідно і її віршоване слово, використовувалися у ході святкових ранків, вечорів поезії, літературних вікторин, поетичних хвилинок. Наводимо фрагмент літературної вікторини “Рядками віршів поетів рідного краю”

Підготовча робота:

1. Придумати назви команд, виготовити на заняттях з художньої праці емблеми та інші атрибути, плакати для вболівальників.

2. Повторити вірші, пісні У. Кравченко, К. Гриневичевої, Марійки Підгірянки, Юрія Шкрумеляка, В. Багірової.

3. Підготувати драматизацію або інсценізацію поетичного твору.

Хід літературної вікторини.

Ведуча: Всіх дітей до залу

Просимо ласкаво,

Щоб змагались, забавлялись

Ще й в цікаві ігри грались.

I тур. Котра команда краще розкаже вірш?

Котра команда краще заспіває пісню на вірші Марійки Підгірянки, Ю. Шкрумеляка, У. Кравченко, К. Гриневичевої?

(Конкурс оцінюється за п'ятибальною системою)

II тур. Хто автор вірша?

Кожній команді по черзі зачитуються уривки з віршів відомих поетів. (За кожну правильну відповідь – один бал).

Наприклад, уривки з віршів Марійки Підгірянки:

1. Дзвонить, грає срібна річка,

А в криштальну воду

Задивилася смерічка

Та й на свою вроду.

(“Смерічка”)

2. Що за гамір? Що за гра?

Ліпить бабу дівтора! (“Снігова баба”)

3. Втекла мені писаночка червоненька.

Мала вона сині очка, круглесенька. (“Писанка”)

III тур. Кожній команді дається по картині із осіннім (зимовим, весняним) пейзажем, яку треба описати уривком з вірша.

Конкурс оцінюється за п'ятибальною системою.

IV тур. Поле чудес. Загадки.

Загадки містяться в конвертах, що розкладені по колу. Посеред кола – дзига. Ведучий накручує дзигу, де вона зупиниться, той конверт і беруть. Команди відповідають по черзі. За кожну правильну відповідь – один бал.

Загадки Марійки Підгірянки для команд:

1. Ой, великий упертюх

Цей сіренький клаповух.

Кличе “і – я” до ясел,

Називається

3. Моє тіло під землею,

Кучерики – понад нею.

Любить мене кожна юшка.

Називаюся

V тур. Домашнє завдання.

Інсценівка або драматизація улюбленого поетичного твору.

Показує кожна команда. Конкурс оцінюється за п'ятибальною системою.

Жюрі підраховує бали і оголошує результати.

Нагородження команд.

Спільний танок дружби обох команд.

За результатами впровадження в практику роботи сучасних ДНЗ розробленої дидактичної моделі комплексної роботи було визначено ефективні педагогічні умови розвитку словника дітей засобами поетичних творів. Серед них: цілеспрямоване збагачення поетичного досвіду, емоційного фонду для сприймання поетичних творів; раціональне планування роботи з віршованими формами в аспекті розвитку словника впродовж року; наявність орієнтовних тематичних словників; комплексний підхід у використанні методів ознайомлення дітей з довкіллям і прийомів словникової роботи; удосконалення навичок вживання лексики і образних виразів у словесних іграх та вправах; відображення змісту поетичних творів в ігровій та продуктивній діяльності; створення емоційно позитивних стимулів активного використання поетичної мови творів у нових ситуаціях спілкування.

Також встановлено деякі закономірності засвоєння мови поетичних творів дітьми старшого дошкільного віку: в основі збагачення словника дітей засобами поетичних творів лежить безпосередній чуттєвий досвід дитини; ефективність засвоєння поетичної мови творів залежить від рівня розуміння дітьми лексичного значення слів і образних виразів, що становлять їх канву; темпи засвоєння лексики і образних виразів обумовлюються рівнем розвитку у дітей поетичного слуху, індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку; міцність засвоєння лексичного матеріалу старшими дошкільниками залежить від рівня активності дітей в процесі його використання в різних видах діяльності і повсякденному спілкуванні.

1. Базовий компонент дошкільної освіти: нова редакція // Дошкільне виховання. – 2012. – №7. – С.4-19.

2. Підгірянки Марійка. Учись, маленький! / упоряд. О.М.Нахлік. – К.: Веселка, 1994. – 234 с.

The problems of forming of lexical junior preschool children's competence by facilities of poetic word are delivered in the article. A didactics model is described and the studies standards of complex work after Mariyka Pidgirianka's poetic works (in the aspect of dictionary development) are characterized. The pedagogical conditions and conformities of development of children's vocabulary by facilities of poetic works are concretized.

Key words: *lexical competence, poetic word, didactic model, dictionary, pedagogical conditions, conformities.*

УДК 371.32
ББК 74.261.4

Ірина Кучеренко

РИТОРИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ СУЧАСНОГО УРОКУ РІДНОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті доведено необхідність і важливість риторичного компонента шкільного мовного навчання, визначено риторичні аспекти сучасного уроку української мови, схарактеризовано шляхи їх реалізації – риторичні і комунікативні вправи.

Ключові слова: *урок української мови, риторична спрямованість, комунікативні вправи, риторичні вправи.*

Постановка проблеми. Реформування національної освітньої системи засвідчили істотні зрушення у зміні акцентів мовного шкільного навчання – вивчення української мови не заради знань системи лінгвістичних одиниць, а для використання їх з метою ефективного спілкування у всіх можливих життєвих комунікаціях. З огляду на це вкрай необхідним є опанування риторики, яка нині постає як наука про способи вдалого вербального спілкування, переконання, ефективні форми впливу на співрозмовника і мистецтво красномовства. Позитивним є те, що в чинній програмі “Українська мова 5–9 класи” [8] передбачено вивчення елементів риторики в основній школі, а вивчення рідної мови у старшій школі відбувається саме в руслі риторики. Соціальне замовлення спричиняє розроблення і впровадження відповідних педагогічних концепцій, спрямованих на модернізацію шкільної мовної освіти, зокрема розроблення проблеми риторичної спрямованості сучасного уроку української мови, його змістового наповнення і технологій підготовки та проведення.

Аналіз останніх досліджень. Проблему риторизації навчального процесу, риторичного підходу до навчання мови, розвитку риторичних умінь і навичок учнів розглядали у своїх наукових доробках Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Ладиженська, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін. Попри багатовіковий досвід риторико-навчальної наукової бази в наш час простежується певний розрив між державними вимогами та науково-методичним забезпеченням і підготовкою вчителів, які відчувають потребу в розробленні посібників та рекомендацій щодо викладання риторики в основній школі. Перед учителем-словесником постає низка гострих і нерозв’язаних питань, як от: “Як зробити урок риторично спрямованим?”, “Які риторичні відомості вивчати?”, “Як організувати учнів, щоб процес навчального спілкування охопив увесь учнівський колектив?”, “Як заохотити і залучити до активної комунікативно-риторичної діяльності більшість учнів класного колективу?”, “Які традиційні та інноваційні методи використати?”. З урахуванням цього особливо актуальним і вкрай необхідним є дослідження риторичної спрямованості сучасного уроку української мови, розроблення його змісту і технологій проведення.

Мета статті – дослідити необхідність і важливість риторичного компонента шкільного мовного навчання, визначити риторичні аспекти сучасного уроку української мови, схарактеризувати шляхи їх реалізації.

Виклад основного матеріалу. Формування комунікативної компетентності учнів загалом і риторичного її компонента зокрема – основна мета мовної освіти у загальноосвітній школі, а

завдання сучасного вчителя-словесника – спрямувати весь навчальний процес на уроках української мови на її досягнення. На думку О. Біляєва, яку ми поділяємо, у школі необхідно вивчати “мову як засіб спілкування і пізнання, і уроки з будь-якого розділу мови обов’язково передбачають роботу над розвитком мовлення учнів” [1, с. 28]. Реалізація риторичного компонента мовної освіти здійснюється як на аспектних уроках, так і на спеціальних уроках української мови. Сучасні лінгводидакти (Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Мамчур, М. Пентилюк, С. Омельчук, І. Хом’як, Г. Шелехова та ін.) класифікують їх як уроки розвитку комунікативних умінь і навичок, що беззаперечно відповідає вимогам часу і завданням мовної освіти в Україні. Упродовж вивчення всього курсу української мови, а особливо на уроках розвитку комунікативних умінь і навичок, учні поряд із засвоєнням усіх рівнів мовної системи навчаються мотивовано, грамотно, доречно застосовувати теоретичні знання про лінгвістичні одиниці в мовленнєвій практиці відповідно до комунікативної ситуації. Вивчення риторики, на нашу думку, повинно відбуватися, по змозі, на більшості уроків української мови: розосереджено під час вивчення інших тем на аспектних уроках, і системно, цілісно на уроках розвитку комунікативних умінь і навичок. Завдання вчителя полягає в тому, щоб у процесі опанування мовної та мовленнєвої теорії впровадити вивчення необхідних риторичних теоретичних відомостей і домогтися ефективного формування стійких риторичних умінь та навичок. На наше переконання, учні повинні опанувати такі риторичні поняття, як: текст як комунікативне явище, будова ораторського тексту, форми мовлення (монолог, діалог, полілог), стилі, типи і жанри мовлення, ситуація спілкування, комунікативна ціль, комунікативне завдання, комунікативна невдача. Уведення риторичних теоретичних відомостей сприятиме підвищенню формуванню риторичної особистості учня, розвитку його культури мислення та мовлення.

Уроки рідної мови обов’язково мають бути риторично спрямованими, при цьому не повинні зводитися тільки до аналізу і відтворення чужих готових текстів, а мають стати місцем творення власних живих висловлювань, які розвивають в учнів мислення і мовлення, перетворюють малоцікаве нудне повторення одного й того ж змісту на захоплююче спілкування в класі, де школярі з інтересом висловлюють власні думки, вчать брати активну участь у навчальній комунікації, виступати перед аудиторією, обговорювати, критикувати і доповнювати співрозмовників. Усе це сприяє формуванню в учнів риторичних умінь, які згодом перетрансформуються в навички, що будуть реалізовуватися в майбутній комунікативній діяльності.

Однією з ефективних форм навчально-риторичної діяльності учнів на уроці може бути створений учителем Ораторський клуб, учасниками якого будуть усі учні класного колективу. Для заохочення і зацікавленості школярів можна запровадити Риторичну академію, до складу якої будуть входити найкращі мовці, обрані з-поміж усього класного колективу. Важливо, щоб упродовж навчального процесу всі учні мали можливість переходити із клубу до академії, а завдання вчителя – контролювати цей процес та стежити, щоб навіть не досить успішні чи пасивні учні залучалися до роботи, хоча б один раз стали “академіками”. Це сприятиме їхньому самоутвердженню і розвине мотивацію для подальшої роботи. У ході риторично спрямованої навчальної діяльності учні стануть цілеспрямованими особистостями, які прагнутимуть розвитку та із задоволенням допомагатимуть розвиватися іншим.

Вважаємо, що риторично спрямовані уроки української мови мають займати значну частину навчального часу, адже вони беззаперечно забезпечують розвиток риторично-комунікативних умінь на основі мовних і частковомовленнєвих умінь та навичок, формування мовленнєвої вправності учнів, практичне оволодіння мистецтвом слова. Робота вчителя має бути спрямована на розвиток здібностей учнів до природного мовлення, дати знання законів реалізації і функціонування мовних одиниць, ознайомити зі специфікою рідної мови, яка втілює історію народу, риси його національного характеру, особливості мовної картини світу. Тільки за таких умов уроки мови забезпечать формування комунікативної компетентності учня, майбутнього громадянина України з високим рівнем національної гідності.

Риторична спрямованість сучасного уроку української мови зумовлює використання риторичних і комунікативних вправ. Н. Голуб класифікує риторичні вправи за організаційною

ознакою і поділяє їх на види: *підготовчі* – формують уміння визначати тему виступу, формулювати мету, основну думку, моделювати висловлювання, добирати й опрацювати матеріал, характеризувати аудиторію; *творчі* – розвивають уміння і навички композиційно правильно вибудувати текст виступу, засвоєння елементів зацікавлення аудиторії; коригування текстів, оригінальне мовне оформлення, удосконалення; побудова логічної схеми (логографа тексту); *тренувальні* – тренують дихання, голос, дикцію, інтонацію, пам'ять, жести, міміку; вправи на тренування виголошення промови частинами і повністю; ситуативні вправи; *аналітичні* – розвивають аналітичне мислення, формують уміння і навички риторичного аналізу тексту чи його частини та аналізу публічного виступу [2, с. 11-12]. На уроці рідної мови риторичні вправи можуть бути використані під час вивчення більшості мовних чи мовленнєвих тем і плавно пронизувати весь навчальний матеріал. Доцільно, на нашу думку, впроваджувати такі риторичні вправи:

Вправа 1. Прочитати привітання. Визначити логічні наголоси й інтонацію. Які жести можна використати під час виголошення цього висловлювання?

*Мамо моя люба, наймиліша!
Яке щастя, що ти в мене є!
Твої очі мудрі найрідніші,
Ти – неначе сонечко моє!
Побажая я тобі здоров'я,
Радощів у серці назавжди.
І нехай живе воно любов'ю
Тих, кого так ніжно любиш ти!*

Вправа 2. Створити привітання, використовуючи етикетні формули. Записати і виразно прочитати вітання з днем народження мамі чи татові від себе особисто / класного керівника від учнів класу / директора школи від учасників мовного гуртка.

Вправа 3. Скласти кілька речень зі словами. Промовити слова *веселий, добре, сонце, змія, блакитний, знаєш* так, щоб вимовою їх передати: 1) радість, 2) тривогу, 3) схвильованість, 4) відчай, 5) розчарування.

Вправа 4. Прочитати виразно вірш самостійно. Прочитати вірш за настановами: 1-й рядок – пошепки, 2-й – тихенько, 3-й – голосніше і т.д. Зупиніться і зробіть інтонаційний наголос на 5-8 рядках, а потім поступово зменшуйте гучність голосу.

*Мамине обличчя у дитинство кличе,
Із дитинства в юність поглядом веде...
Мамине обличчя сонце мені зичить,
Мамине обличчя любе й молоде.
Не старійте, мамо! – шлю я телеграму, –
Не ховайте в зморшках тіні від років,
А огляньтесь в юність і пройдіть літами –
Світлі Ваші роки, світлі і гіркі...
Сліз не треба, ненько, ми вже не маленькі –
Ваші соколята, соколи-сини...
Хочеться додому, матінко рідненька,
Перед Ваші очі ранньої весни*

(М. Дмитренко)

Вправа 5. Прочитати текст. Сформулювати головну думку. Продовжити текст і виголосити промову перед учнями класу.

Палке слово оратора

Справжній промовець – неповторна індивідуальність. Його поведінка, мова, жести, обличчя – усе це взірць для слухачів.

Живе слово, особистий приклад – величезна сила. Переконливе, пристрасне слово – дійовий засіб організації стосунків між людьми в діловій сфері, могутній чинник виховання. Проте ця особливість обдаровання не завжди дається людині від народження, звичайно, вона виробляється протягом усього життя і є результатом тривалої і наполегливої роботи над

удосконаленням свого мовлення. Комунікативні вправи виступають як ефективний метод формування риторичної компетентності, оскільки сприяють готовності учнів до вербальної комунікації, спонукають до спілкування, найбільш наближеного до життєвої реальності, й передбачають активну навчально-мовленнєву діяльність. Досить ґрунтовно систему комунікативних вправ розробила Л. Мамчур і визначила їх типи:

➤ мовні вправи сприяють формуванню мовної компетентності і можуть бути за зразком (конструювання, моделювання, трансформація мовних одиниць), за інструкцією (послідовне виконання дій), за завданням (включають самостійну роботу);

➤ умовно-мовленнєві вправи забезпечують розвиток мовленнєвої компетентності і за способом виконання поділяються на імітаційні (відтворення мовної одиниці чи тексту), трансформаційні (перебудова лінгвістичної одиниці, перефразування тексту, створення висловлювання на основі поданого), репродуктивні (відтворення мовної одиниці, висловлювання, тексту);

➤ власне комунікативні вправи покликані формувати комунікативну компетентність, спрямовані на розвиток продуктивного мовлення (діалогічної чи монологічної форми), репродуктивного мовлення (звукового чи графічно оформленого) і можуть бути організовані за моделлю, за настановами, за опорою [3, с. 401-402].

Підтримуючи класифікацію комунікативних вправ Л. Мамчур, додамо, що їх виконання обов'язково потрібно здійснювати на основі культурно зразкових й естетично ціннісних текстів, опиратися на лінгвокультурні особливості та національні традиції українського народу, використовувати формули мовленнєвого етикету й ідіоми рідної мови, які мають колосальні риторичні можливості і в яких закодовано максимальну кількість правил і законів спілкування, вивіреніх тисячолітнім досвідом наших предків.

Риторична спрямованість сучасного уроку рідної мови покликана не тільки забезпечити формування вмінь ефективно спілкуватися, а й сприяє розвитку в учнів цілісних особистісних якостей: культури мислення (відкритість, оперативність, ерудицію, самостійність, самореалізацію, гнучкість); культури мовлення (правильність, виразність, ясність, логічність, точність, багатство, доцільність, чистота); культури поведінки (ввічливість, повага, тактовність, коректність, гнучкість); культури спілкування (стратегія і тактика комунікативних дій, входження у процес спілкування, утвердження в колективі, знаходження однодумців, повага до опонентів).

Висновки. Підбиваючи підсумки, вважаємо за необхідне наголосити, що сучасний урок української мови – це функційний складник навчально-виховного процесу, в межах якого відбувається полісуб'єктна комунікація в позиції учень – учитель – учень. Нині навчальне заняття обов'язково має бути риторично спрямованим і якомога більше насиченим живим навчальним спілкуванням, дискурсивним мовленням. Шляхами реалізації риторичного аспекту сучасного уроку вважаємо: імпліцитне введення риторичної теорії до суміжних лінгвістичних тем, визначених чинною програмою; засвоєння додаткових риторичних відомостей під час виконання мовленнєво-практичної діяльності; активну риторично-мовленнєву практику; використання риторичних і комунікативних вправ; впровадження ефективних форм навчально-риторичної діяльності, що передбачають суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя і учнів.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Подальшу роботу вбачаємо в науково-методичній розробці риторичного аспекту сучасного уроку української мови, розробленні шляхів його практичного впровадження, використання в практиці раціонального поєднання традиційних та риторично орієнтованих методів, форм і засобів.

1. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови: навчально-методичний посібник / Олександр Михайлович Біляєв. – К.: Генеза, 2005. – 180 с.

2. Голуб Н. Практичний аспект риторизації процесу навчання української мови і літератури в школі / Ніна Борисівна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2008. – №1. – С. 11-16.

3. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія / Лідія Іванівна Мамчур. – Умань, 2012. – 449 с.

4. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / [за ред. М.І.Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.

5. Нищета В. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема / Володимир Нищета // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) : [частина II]. Луганськ, 2010. – № 22 (209). – С. 93-98.

6. Ораторське мистецтво : навчальний посібник / [за ред. Н.П.Осипової]. – Харків, 2007. – 141 с.

7. Пентиліук М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики. Збірник статей / Марія Іванівна Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

8. Українська мова. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання // Українська мова і література в школі. – 2013. – №1.–С. 32-54.

A necessity and importance of rhetorical component of school linguistic studies is well-proven in the article, certainly rhetorical aspects of modern lesson of Ukrainian, skharakterizovano ways of their realization are rhetorical and communicative exercises.

Key words: *lesson of Ukrainian, rhetorical orientation, communicative exercises, rhetorical exercises.*

УДК 373.542:811.161.2

ББК 81.411.1я73

Оксана Кучерук

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто теоретичні засади формування комунікативної компетентності учнів підліткового віку в шкільному курсі української мови. На основі осмислення порушеної проблеми обґрунтовано вихідні лінгводидактичні положення, дотримання яких забезпечує ефективність методів навчання, спрямованих на вироблення особистісного досвіду мовленнєвого спілкування в контексті україномовної освіти.

Ключові слова: *україномовна освіта, комунікативна компетентність, закономірності навчання, принципи навчання, комунікативні методи навчання.*

Стратегія розвитку шкільної україномовної освіти, сучасне розуміння поняття навчальних результатів пов'язані з формуванням як загальних, так і предметних компетентностей, що визначають практичне спрямування, діяльнісно орієнтований характер організації мовної освіти. У зв'язку з цим вироблення комунікативної компетентності учнів засобами української мови як рідної набуває особливого суспільного й особистісного значення, а тому потребує цілеспрямованого вивчення та глибокого наукового осмислення.

Постановка проблеми. Збільшення ролі мовної комунікації в сучасному суспільстві, зростання інтересу до міжособистісного спілкування, посилення вимог до якості комунікативної підготовки учнів засобами української мови зумовили актуальність проблеми формування комунікативної компетентності учнів основної школи в контексті україномовної освіти. У межах україномовної освіти проблема формування комунікативної компетентності учнів тісно пов'язана, по-перше, з науковим завданням розкрити методологію навчання, спрямованого на реалізацію навчально-комунікативних цілей, по-друге, з практичним завданням виробити в учнів засобами мови готовність успішно застосовувати стратегії і тактики спілкування в різних соціальних умовах.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукової літератури, присвяченої розв'язанню порушеної проблеми, свідчить, що в працях вітчизняних мовознавців (Ф. Бацевич, А. Зеленько, В. Кононенко, М. Кочерган, М. Крупа, М. Плющ, Л. Мацько, О. Селіванова та ін.) описано лінгвістичні положення, що можуть стати підґрунтям у розв'язанні проблеми формування комунікативної компетентності в процесі навчання української мови як рідної. Окремі лінгвометодичні підходи в організації навчально-комунікативної діяльності розкрито в публікаціях дидактиків-філологів, зокрема Т. Симоненко дослідила методику формування професійної мовнокомунікативної компетентності студентів філологічних факультетів [8], І. Дроздова визначила особливості змісту, форм, методів, засобів навчання професійного

мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей [2], К. Климова розробила й обґрунтувала теорію і практику формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів [3], Л. Мамчур дослідила проблему розвитку комунікативної компетентності учнів основної школи з урахуванням дидактичних принципів перспективності і наступності [5]. Інтерес сучасних дидактиків-філологів (М. Вашуленко, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентиліук, В. Мельничайко, В. Нищета, Е. Палихата, О. Потапенко, Г. Шелехова та ін.) до аспектів формування комунікативної компетентності учнів у процесі навчання української мови є закономірним. Однак залишається чимало нерозв'язаних засадничих лінгводидактичних питань щодо формування мовленнєвої комунікативної компетентності учнів підліткового віку в шкільному курсі української мови. Актуальним є студіювання лінгводидактичних закономірностей, принципів і методів вироблення в школярів готовності до живого спілкування в соціумі.

Мета статті – розкрити концептуальні засади формування мовленнєвої комунікативної компетентності в контексті україномовної освіти учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. У розв'язанні порушеної проблеми важливо усвідомити суть і структуру поняття комунікативної компетентності. Для цього доречно навести визначення комунікативної “компетенції”, подане в словнику-довіднику з української лінгводидактики (за редакції М. Пентиліук): “комунікативна компетенція – здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання. К.к. складається з мовленнєвої компетенції (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їх поєднання), предметної компетенції (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати в свідомості картину світу), прагматичної компетентності (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення)” [10, с. 70].

Базою для формування комунікативної компетентності в шкільному курсі української мови є мовна і мовленнєва текстова компетентності. Характерною особливістю плекання в основній школі носія української мови, який володіє кількома компетентностями, є те, що саме на цьому етапі рідномовної освіти (після пропедевтичного вироблення загальної грамотності й комунікативно-мовленнєвих умінь у початковій школі) систематично й у взаємозв'язку формується загальна освіченість учнів як мовних особистостей і готовність до ефективного спілкування в різних соціальних ситуаціях. Становлення мовної компетентності забезпечується методичними діями, спрямованими на оволодіння системою мовних знань і формування навчально-мовних та правописних умінь. Методологічною основою формування мовної компетентності є ідеї *системно-структурного, функціонально-діяльнісного, когнітивно-герменевтичного підходів до мови.* Натомість методичні цілі формування мовленнєвої текстової компетентності визначають спрямування навчальних дій на оперування фактичним мовним матеріалом для розвитку мовленнєвої активності учнів, що уможливує вироблення умінь сприймати текст на слух, розуміти, інтерпретувати вербальну інформацію, закладену в тексті; читати мовчки, вголос; складати текст (усно чи письмово), доцільно використовуючи мовні засоби в мовленні; редагувати, удосконалювати текст та ін.

Методологічною основою формування мовленнєвої текстової компетентності є комплексна ідея *когнітивно-герменевтично-креативного підходу до мови*, оскільки мовленнєву діяльність вважають різновидом когнітивної, а дидактичному тексту, особливо художнього стилю, властивий пізнавально-герменевтичний потенціал, що потребує творчого осягнення і розкриття; так само креативний підхід необхідний для вироблення в учнів умінь і досвіду мовленнєвої творчості. Однак, як стверджує В. Мельничайко, “... вміння будувати речення та компонувати текст не забезпечує формування навичок практичної мовної діяльності. При здійсненні мовного спілкування вихідним пунктом є не структура, а ситуація, смисл висловлювання” [6, с. 81]. Діяльність спілкування визначається в науці як загальний тип людської діяльності, спрямований на розв'язання завдань соціального зв'язку. Виокремлюють,

зокрема І. Рум'янцева, три аспекти спілкування: комунікативний, перцептивний та інтерактивний [9, с. 52].

Стратегічне завдання шкільного навчання української мови – забезпечити вільне володіння мовою як засобом спілкування. Методологічною основою формування комунікативної мовленнєвої компетентності є *ідея комунікативно-ситуативної діяльності*. Процесуальні мовленнєві акти як одиниці комунікації породжуються ситуаціями й відбуваються між двома чи більше особами для досягнення певних цілей мовця. Як стверджує М. Львов, термін «мовленнєвий акт» не може застосовуватися до тексту [4, с. 55]. Тому в шкільній практиці важливим стимулом навчальної комунікації є створення ситуацій, у яких учні виступають мовленнєвими партнерами. Важливе значення для обґрунтування теоретичних засад формування комунікативної мовленнєвої компетентності має концепція Л. Виготського щодо культурно-історичного розвитку людини, теорія “діалогу культур” В. Біблера, психолінгвістичні погляди О. Леонтьєва та ін. Відповідно під час педагогічної організації формування комунікативних стратегій і тактик учнів засобами мови потрібно враховувати такі ідеї:

- для вироблення комунікативної компетентності необхідні навчальні моделі, які відбивають різні життєві мовленнєві ситуації;
- у спілкуванні простежується закономірний зв'язок між мовними знаками і значенням, з огляду на це в навчальній аналітико-синтетичній роботі над ситуативним мовленням доцільно застосовувати шлях “від змісту – до форми”;
- міжособистісне спілкування – це завжди діалог між різними культурами;
- спілкування пов'язане з обміном ціннісними смислами й мисленнєвим узагальненням дійсності;
- процес спілкування складається з трьох аспектів: породжується мотивацією, планується шляхом висунення комунікативних цілей, добору засобів для їх досягнення, після чого здійснюється відповідно до поставлених цілей.

Побудова лінгводидактичної моделі процесу формування комунікативної компетентності учнів передбачає дослідження *специфічних закономірностей*:

- залежність формування готовності до ефективної комунікативної взаємодії в суспільстві від взаємозв'язку вироблення вмінь спілкування і вивчення специфіки одиниць української мови;
- залежність комунікативного розвитку учнів від їхнього рівня володіння різними мовленнєвими жанрами (запрошення, подяки, прохання, привітання, побажання, прощання та ін.);
- залежність розвитку вмінь продуктивної дискурсивної діяльності від виконання дій комунікативного характеру, знання мовленнєвого етикету й толерантної поведінки в спілкуванні;
- залежність мовленнєвого комунікативного розвитку учнів від співвіднесення мовленнєвої дії і навчальної дії як мети і методу її досягнення;
- залежність вироблення навичок ефективного спілкування від умінь сприймати й розуміти висловлювання та виражати власні думки, почуття, а також від володіння невербальними засобами спілкування;
- залежність розвитку комунікативних умінь від наявності в учня-мовця комунікативної мотивації та комунікативної позиції, у якій виявляється рівень його індивідуальності й освіченості;
- залежність вільного комунікативно виправданого володіння мовою від навчальної роботи над монологічними і діалогічними, усними і письмовими дискурсами-текстами;
- залежність вироблення навичок ефективного спілкування від «комунікативної грамотності» учня;
- залежність ефективності комунікативно спрямованих методів навчання від створення в освітньому процесі позитивної атмосфери дидактичного спілкування.

Дослідження окреслених лінгводидактичних закономірностей дає змогу з'ясувати принципи, що спрямовують на реалізацію діалогової стратегії україномовної освіти й

визначають особливості методики формування комунікативної компетентності учнів в активній мовленнєвій практиці: *принцип комунікативно-діяльнісного підходу в роботі над мовою, принцип опори на наявний когнітивно-комунікативний досвід учня, принцип діалогічності в навчанні, принцип рольової організації змісту і процесу навчання, принцип ситуативного спрямування процесу формування комунікативних умінь, принцип навчальної співпраці, принцип етикетності*. Керуючись названими принципами в організації навчання української мови, вчитель забезпечить практичне спрямування навчання мови на вищому – комунікативному – рівні. Реалізація цих принципів у системі комунікативно спрямованих методів допоможе сформувати в школярів комунікативну грамотність, майстерність ведення діалогу, виробити різні комунікативні тактики.

Вивчення проблеми формування складників комунікативної компетентності в контексті сучасної педагогічної теорії і шкільної практики україномовної освіти дає змогу констатувати, що відповідно до навчальних цілей вироблення навичок ефективного спілкування не може відбуватися лише традиційними методами навчання, пріоритетними мають бути комунікативні методи навчання, а саме: *групове обговорення навчально-тематичних питань, рольова гра, кейс-метод, комунікативні тренінги* та ін. У використанні таких методів навчання потрібно дотримуватися низки вимог: забезпечення зв'язку змістового і процесуального складників мовно-комунікативної підготовки учнів, відповідності методів загальнодидактичним і лінгвометодичним принципам навчання, ситуативності добору методів навчання, урахування індивідуального когнітивно-навчального стилю учня, опора на чуття міри в доборі методів для навчальної технології, забезпечення належного рівня інтерактивності навчання, застосування сучасних матеріальних засобів навчання.

З метою більш чіткого розв'язання проблеми комунікативних методів навчання систематизуємо їх, спираючись на окремі ідеї О. Ворожбитової, В. Носкова та ін. Структура дидактичного методу складається з навчально-ситуативних дій, які забезпечують одержання запроєктованого в цілях результату, тому видається логічним класифікувати **комунікативні методи навчання** за основними, домінуючими діями учнів:

- комунікативні методи, що ґрунтуються на *когнітивно-інтерпретаційних діях засобами мови*, зокрема сприймання, розуміння, узагальнення, обмін інформацією між учасниками спілкування (*методи бесіда, дискусія, «розумовий штурм», проблемно-рефлексивний полілог, кейс-метод*);
- комунікативні методи, що передбачають дії *моделювання ситуативної мовленнєвої взаємодії* (*метод діалогування, метод інциденту, метод нейролінгвістичного програмування*);
- комунікативні методи, в основі яких *інтерактивна діяльність* школярів, тобто взаємний обмін не лише знаннями, висловлюваннями, а й діями в процесі спільної навчальної діяльності (*рольові, ділові ігри, “акваріум”, “ажурна пилка”*).

Потрібно зазначити, що пропонований поділ комунікативних методів на групи має відносний характер. Хоч названі групи відрізняються між собою специфічним орієнтуванням навчальних дій, у складі кожної з них можуть виявлятися спільні методи, що пояснюється функціональними взаємозв'язками, трансформацією дій залежно від цілей і комунікативних ситуацій у навчально-виховному процесі. За допомогою цих методів учні можуть набувати інформаційно-комунікативного досвіду, оволодівати різними комунікативними стратегіями, тобто цілеспрямовано організованими й керованими лініями поведінки щодо виконання комунікативних завдань, – *рецептивними стратегіями* в умовах аудіювання, читання, *продуктивними стратегіями*, пов'язаними з монологічним мовленням (стратегії ухилення, стратегії спрощення висловлювання, перефразування, описового формулювання думки), *інтерактивними стратегіями* (звернення за допомогою, розподілу ролей, досягнення взаємного розуміння в діалозі), *посередницькими стратегіями* (з використанням переказування, реферування, мовного перекладу). Загалом система методів формування комунікативної мовленнєвої компетентності містить навчальні методи, спрямовані на розвиток знань і творчих умінь застосовувати ефективні комунікативні дії в різних ситуаціях спілкування, які, до того ж, мають синергетичну природу. Відповідні методи навчання дають змогу формувати готовність до виконання різних комунікативних ролей у процесі активної життєвої взаємодії.

У теорії і практиці формування здатності до успішного спілкування проблемним є питання використання комунікативних методів навчання з метою риторичної підготовки учнів. Це питання мотивоване тим, що природа дій ефективних комунікативних технік була й залишається предметом риторики. Мовлення носія мови, здатного до активної комунікативної взаємодії в соціумі, має відзначатися комунікативно-риторичними якостями. Заслугує на увагу думка О. Ворожбитової, що комунікативна граматики в лінгвориторичному вимірі обертається взаємопов'язаними етосно-мотиваційно-диспозитивними (для чого?), логосно-тезаурусно-інвентивними (про що?), пафосно-вербально-елокутивними (як?) параметрами дискурсу-тексту. Структура "інтегральної лінгвориторичної компетенції" в "дидактичному розрізі", за О. Ворожбитовою, містить "мовну субкомпетенцію", "текстову субкомпетенцію", "комунікативну субкомпетенцію" [1, с. 128, 143]. Пошук шляхів удосконалення україномовної освіти свідчить, що залишається відкритим питання результативних методів вироблення в учнів мовленнєвих навичок риторичної майстерності. Сучасне розуміння риторичного мистецтва пов'язане насамперед з успішним володінням різними діалогічними формами мовленнєвої комунікації. Вихідними для добору, проектування й упровадження в шкільну практику методів формування навичок риторичного мистецтва є такі положення:

– ефективність формування комунікативно-риторичної культури школярів залежить від реалізації в навчальному процесі принципів єдності мовлення і мислення, креативності, інтерактивності;

– вироблення практичних умінь ораторської майстерності на основі пізнання учнями національних традицій красномовства, етикетних формул, у яких відбилася культура народу;

– розвиток навичок вправного живого спілкування залежить від розуміння комунікативної природи мовленнєвих актів, урахування складників комунікативної ситуації, комунікативної поведінки й риторичних прийомів мовців;

– формування вміння добре володіти словом має спиратися на риторичні зразки.

Потрібно зазначити, що методи розвитку комунікативно-риторичних здібностей учнів (*кейс-метод, аналіз риторичних зразків, дебати, "мікрофон", круглий стіл* та ін.) передбачають два основні напрями функціонування: 1) формування вміння публічного виступу і 2) розвиток навичок діалогічного спілкування, необхідних для активної життєдіяльності. Використання при цьому відеозаписів реальних ситуацій забезпечує комунікативну мотивацію в освітньому процесі, посилює ініціативність у спілкуванні й допомагає учням розширювати власні комунікативні ресурси, оволодівати різними комунікативними вміннями вибирати ефективні стратегії і тактики для досягнення взаєморозуміння між співрозмовниками, розв'язання комунікативних завдань.

Особливістю методів, спрямованих на комунікативно-ситуативний розвиток учнів, є те, що вони створюють таке освітнє середовище, для якого характерне комплексне застосування мовних засобів з метою комунікації, мовне спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях. Досягнення комунікативних цілей формування мовної особистості залежить від свідомого цілеспрямованого проектування навчально-виховного процесу на основі раціонального поєднання дидактичних методів і засобів навчання, які забезпечують їх функціонування в межах комунікативно спрямованих навчальних технологій. Особливе значення мають такі дидактичні засоби, як навчальні тексти, комунікативно-ситуативні завдання, Інтернет, дидактичні матеріали, що ілюструють різні соціокультурні комунікативні ситуації для обговорення з учнями, аналізу, порівняння, наслідування.

Результати дослідження. У процесі дослідження засад, які виявляються в комунікативно спрямованій лінгвометодиці, визначено специфічні закономірності й принципи формування комунікативної компетентності, обґрунтовано класифікацію комунікативних методів навчання мови за домінуючими діями учнів – когнітивно-інтерпретаційними, моделювання ситуаційної комунікативної взаємодії та інтерактивними.

Висновки. Характерною особливістю методики формування мовленнєвої комунікативної компетентності є те, що вона орієнтована на розвиток здатності ефективного спілкування в різних соціальних ситуаціях. Вироблення комунікативної компетентності на основі ситуаційного підходу має відбуватися у тісному зв'язку з формуванням мовної компетентності

та мовленнєвої текстової компетентності. В організації методики формування мовної особистості, яка володіє здатністю ефективного спілкування засобами української мови, доцільно спиратися на систему комунікативних методів навчання, що передбачають когнітивні, інтерпретаційні, моделювальні та інтерактивні дії. Перспективними є подальші дослідження психолого-педагогічних умов упровадження інформаційно-комунікаційних технологій під час організації україномовної освіти школярів, формування комунікативної компетентності учнів засобами медіа-дидактики на заняттях з української мови, формування риторичної компетентності старшокласників.

1. Ворожбитова А. А. Теория текста: Антропоцентрическое направление : [учеб. пособие] / А. А. Ворожбитова. – [2-е изд.]. – М. : Высшая школа, 2005. – 367 с.
2. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : [монографія] / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
3. Климова К. Я. Теория і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : [монографія] / К. Я. Климова. – Житомир : РУТА, 2010. – 560 с.
4. Львов М. Р. Основы теории речи : [учеб. пособие] / Львов М. Р. – М. : Академия, 2002. – 248 с.
5. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : [монографія] / Л. І. Мамчур. – Умань : Видавець "Сочинський", 2012. – 449 с.
6. Мельничайко В. Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі / В. Я. Мельничайко // Мовознавство і школа. – К. : Наукова думка, 1981. – С. 22-123.
7. Носков Володимир. Психогігієнічні аспекти гуманізації вищої школи [Електронний ресурс] / В. Носков // Соціальна психологія. – 2003. – № 2 (жовтень). – Режим доступу до журн. : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3>
8. Симоненко Т. В. Теория і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : [монографія] / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.
9. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посібник] / [О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'яненко та ін.]; за ред. М. І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.

The article deals with the theoretic base are forming communicative competence of pupils adolescence in the context of Ukrainian language school education. Based on the understanding of the problem proved the leading linguo-didactics principles, if complied with provided effectiveness methods of study, directed on the development personal experience of speech communication in the context of Ukrainian language education.

Key words: *Ukrainian language education, communicative competence, regularity of study, principles of study, communicative methods of study.*

УДК 372.046
ББК 74.102

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Ірина Лапшина
Валентина Литовченко

У статті розглядається питання про становлення мовної особистості дитини дошкільного віку методом колективних ігор.

Ключові слова: *дошкільне дитинство, комплексний підхід, комунікативно-мовленнєві здібності, мовленнєве спілкування, гра.*

Входження України в європейський і світовий освітній простір супроводжується розбудовою системи національної освіти, докорінною її модернізацією. Однією з головних цілей сучасної освіти є виховання мовної особистості з українознавчим світоглядом, тобто такої особистості, яка "повинна володіти цілісною системою мовотворення усних і писемних

українських текстів, вільно поводитися в різних комунікативних ситуаціях, усебічно сприяти розширенню суспільних функцій мови, створюючи її соціальну престижність” [3, с.121].

Постановка проблеми. Формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, здатної комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови, повинно розпочинатися ще в дошкільному віці. Адже, як підкреслюється в Базовому компоненті дошкільної освіти України, ухваленого рішенням колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 04.05.2012 р., саме оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства, мовленнєве виховання забезпечує духовно-емоційний розвиток дитини через органічний зв'язок із національним вихованням [1].

Аналіз останніх досліджень. Поняття “мовна особистість” було введено в лінгвістику в середині ХХ століття В.Виноградовим, його активно підхопили К.Ажеж, С.Петков, Р.Будагов. Психологічні аспекти проблеми формування мовної особистості розробляли Б.Ананьєв, Л.Виготський, П.Гальперін, М.Жинкін, О.Запорожець, Г.Костюк, О.Леонтьєв, Л.Проколієнко, І.Синиця. Лінгводидактичні питання порушеної проблеми знайшли своє відображення у працях Г.Богіна, О.Біляєва, С.Єрмоленко, Ю.Караулова, Л.Мацько, Л.Скуратівського, Н.Шумарової. Низка наукових досліджень присвячена методиці формування мовної особистості в різних ланках освіти. Так, у докторській дисертації Л.Паламар визначено теоретичні засади розвитку мовної особистості студента; у працях М.Пентиліук, Т. Симоненко, Г.Шелехової розкрито шляхи й методи формування мовної особистості учня середньої школи; у розробках Л.Варзацької, М.Вашуленка, О.Хорошковської – молодшого школяра. Не стоять осторонь розглядуваної проблеми і дослідники в царині дошкільної освіти: А.Богущ, Н.Гавриш, К.Крутій, О.Трифоновна. Хоча ґрунтовних досліджень щодо формування мовної особистості дошкільника, на жаль, недостатньо.

Мета статті – висвітлення сутності концепту “мовна особистість дитини дошкільного віку” та обґрунтування форм і засобів його формування.

Виклад основного матеріалу. У навчально-виховній концепції вивчення української мови наголошується, що мовна особистість – це такий носій мови, який досконало її знає, усвідомлено нею володіє, користується мовою як органічним засобом самостворення, самоствердження і самовираження, розвитку власних інтелектуальних і емоційно-вольових можливостей та як засобом *соціалізації особи* [виділення наше. – І.Л.] в суспільстві [2, с.29]. Складниками мовної особистості, як неодноразово підкреслювалося дослідниками, є не тільки ґрунтовні мовні знання і мобільність їх використання, а й національно-мовна свідомість, мовні здатності й здібності, мовне чуття, мовно-ціннісні орієнтації, мовна культура, мовний смак тощо. Мовна особистість повинна володіти цілою низкою компетенцій: мовною, мовленнєвою, предметною, прагматичною, комунікативною. Складниками мовної особистості є також постійний інтелектуальний і психічний розвиток, духовне багатство. Таким чином, мовна особистість постає як багатогранний феномен, складне поєднання лінгвістичних, соціальних, психологічних характеристик. А тому формування мовної особистості – процес тривалий, складний і різноплановий.

Л.Мацько виокремлює 5 етапів формування мовної особистості:

- рівень мовної правильності. Його досягають завдяки мовній освіті, тобто вивченню правил користування мовною системою. Цей рівень передбачає вироблення орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних навичок, уміння будувати речення, нескладні типові тексти і користуватися ними;

- рівень інтеріоризації – вміння реалізувати себе в мовленні, володіти основними формами усного і писемного спілкування. Це рівень виразності і комунікативної достатності;

- рівень насиченості - володіння багатством і різноманітністю мовних засобів;

- рівень адекватного вибору передбачає досконале володіння функціональними стилями літературної мови, уміння говорити відповідно до ситуації мовлення та відгукуватися точною мовленнєвою реакцією;

- рівень фахової метамови – володіння терміносистемами, фразеологією, мовними формулами тощо професійного мовлення [4; 5, с. 6].

Критерієм сформованості мовної особистості вважається здатність репрезентувати себе через мовлення.

Безсумнівно, у дошкільному віці закладаються лише основи мовної особистості. Основними цілями мовно-мовленнєвої освіти на цьому етапі є:

- виховання поваги і любові до державної мови, бажання її вивчати і краще знати, пишатися нею;

- вироблення вміння висловлюватися в доступних формах і видах мовлення;

- формування початкових уявлень про мовні одиниці.

Освітня лінія “**Мовлення дитини**” передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою в різних життєвих ситуаціях. Мова виступає “каналом зв'язку” для отримання інформації з немовних сфер буття, засобом пізнання світу від конкретно-чуттєвого до понятійно-абстрактного.

Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається із різних видів говоріння та слухання, у процесі якої формуються мовленнєві вміння і навички. Вивчення української мови в дошкільних освітніх закладах передбачає опанування нею на рівні вільного спілкування з іншими дітьми і дорослими, виховання інтересу та позитивного ставлення до української мови.

Учені вважають старший дошкільний вік сенситивним періодом засвоєння рідної мови і найбільш інтенсивного “соціального наслідування” норм і правил поведінки, в т.ч. й мовленнєвої. Таким чином, цілеспрямовану роботу з формування мовної особистості важливо проводити саме в цьому віковому періоді розвитку особистості.

Мовленнєвий досвід дошкільника розпочинається з репродуктивних умінь і навичок: дитина уважно прислухається до мовлення оточуючих, намагається точно наслідувати деякі висловлювання, доречно їх використовувати. Ефективним способом формування навичок слухання у дітей дошкільного віку є поєднання навчально-пізнавальної та ігрової діяльності. Доцільно використовувати народні словесні ігри, репродуктивні вербальні ігри, предметні дидактичні ігри, ігрові мовленнєві вправи тощо.

Прикладом народних словесних ігор є такі, як “Заборонене слово”, “Зіпсований телефон”, “Так – ні”. Їх ігровий задум полягає у розв'язанні мовленнєвих завдань щодо розвитку мовленнєвого слуху, довільної уваги та логічного мислення, користування зв'язним мовленням, формування умінь вести діалог у ситуації розпитування або обговорення. Рольова поведінка в ході гри пов'язана із виконанням певних ролей, зокрема організатора гри, гравців, членів журі тощо. Наприклад, у грі “Заборонене слово” організатор гри ставить гравцям запитання щодо певних аспектів життя дітей; гравці під час відповіді не мають права використовувати “заборонене” слово, про яке завчасно домовились. “Заборонене» слово – матуся”. Пропонуємо дітям такі запитання: “Кого ви найбільше любите? Хто проводить вас до садочка? Хто готує вам сніданок? Хто вам ввечері розповідає цікаві історії? Хто купує вам іграшки? Хто піклується про вас? Кому ви даруєте квіти?”.

У репродуктивних вербальних іграх розв'язуються передусім мовленнєві завдання щодо виховання звукової культури мовлення, опанування зосередженням слухової пам'яті, довільної уваги, збагачення і активізації словника дітей, розвитку граматичної правильності мовлення, закріплення навичок інтонування висловлювання. З метою автоматизації аудіативних навичок дошкільників доречно використовувати на мовленнєвих заняттях такі ігри: “Веселий потяг”, “Снігова брила”. Як-от, організатор гри “Веселий потяг” пропонує одному з гравців послухати групу слів (світить сонечко) і повторити, додаючи своє слово так, аби утворилося речення. Наступний гравець повторює попереднє речення, нічого не пропускаючи, і додає своє слово. Виграє та команда, яка утворить найдовше речення. Наприклад: Яскраво світить сонечко. Сьогодні яскраво світить сонечко. Сьогодні над нами яскраво світить сонечко.

Доцільним ігровим мовленнєвим завданням може бути розгадування дошкільниками загадок на домовляння. Такі мовленнєві завдання стимулюють розвиток мисленнєвих операцій, формування уміння прогнозувати висловлювання, активізують словниковий запас дітей. Наведемо приклад такої загадки:

Найрідніша, наймиліша,

Всіх вона нас пестить, тішить.

Завжди скрізь буває з нами.

Відгадайте, хто це? ...

Висновки. Дитина дошкільного віку, яка на належному рівні володіє мовленнєвими здібностями, уміє спілкуватися і взаємодіяти з іншими дітьми й дорослими, спроможна розв'язувати різноманітні життєві (побутові, пізнавальні, особистісні) проблеми комунікативними засобами, тобто реалізує свій особистісний розвиток через органічний зв'язок національного і мовленнєвого виховання.

1. Базовий компонент дошкільної освіти України: Науковий керівник А.М. Богуш. – К., 2012.

2. Єрмоленко С. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / Світлана Єрмоленко, Любов Мацько // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28-31.

3. Єрмоленко С. Формування української мовної особистості / Світлана Єрмоленко // Українознавство. – 2010. - № 1. – С. 120-123.

4. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Любов Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2-4.

5. Мацько Л. Формування мовної культури / Любов Мацько // Педагогічна газета. – 2002. – Серпень-вересень. – № 8-9. – С. 6.

The problem of formation the speech skills for communication in children under school age by means of collective games method are considered in this article.

Key words: *under school age childhood, complex approach, communicative abilities, communication, collective games.*

УДК 372.46. 811

ББК 74.268.2 Укр.

Ганна Лещенко,

Таміла Груба

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВНОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ УКРАЇНОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ І СЕРЕДНЬОЇ ЛАНОК ШКОЛИ

У статті порушується проблема необхідності реалізації принципу наступності і перспективності у формуванні комунікативної україномовної особистості учнів усіх ланок загальноосвітньої школи як умови досягнення мети шкільного курсу української мови. На основі аналізу літератури та власної експериментальної діяльності автори виокремлюють основні шляхи реалізації принципу наступності та перспективності, пропонують свою систему формування комунікативної україномовної компетенції як складової мовної особистості школяра.

Ключові слова: *принцип наступності та перспективності, мовна особистість, комунікативна компетенція, ключові і предметні компетенції, компетентнісний підхід, принципи, методи, прийоми навчання, система вправ.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реформа загальноосвітньої школи, оновлення змісту викладання більшості предметів передбачають реалізацію принципів наступності і перспективності на всіх етапах вивчення мовного матеріалу. Безперервність освіти, реалізація наступності і перспективності у навчанні та вихованні є невід'ємними складовими перебудови освіти в Україні.

Уведення компетентнісного підходу до навчання і виховання, який стає новим концептуальним орієнтиром реформування освіти, формує нову парадигму результатів навчання, передбачає визначення ключових, загальнопредметних та предметних груп компетенцій, наповнення їх змістом, розробку критеріїв оцінювання рівня сформованості компетенцій тощо. Феномен комунікативної компетенції полягає в тому, що вона одночасно входить до ключових, загальнопредметних та предметних компетенцій.

Особливо актуальним є здійснення наступно - перспективних зв'язків між окремими шкільними ланками: початковою та середньою, середньою та старшою. Найбільші труднощі у

дітей та вчителів викликають способи реалізації цих загальнодидактичних принципів на етапі переходу від початкової до середньої школи, оскільки існують психо-фізіологічні, психологічні та дидактичні особливості засвоєння мовного матеріалу, які необхідно враховувати у відборі змісту і форм, методів та прийомів навчання рідної мови.

Отже, *актуальність* обраної теми зумовлюється соціальним замовленням суспільства на формування мовної особистості, важливістю встановлення взаємозв'язків між лінгвістичними явищами різних мовних рівнів та видами мовленнєвої діяльності, нерозробленістю в українській лінгводидактиці наступно-перспективного підходу до вивчення мови як засобу спілкування, новизною компетентнісного підходу до навчання та виховання тощо.

Аналіз літератури. Принцип наступності й перспективності належить до фундаментальних загальнодидактичних підвалин будь-якої дисципліни і має довгу, хоча й непросту історію вивчення. Ця проблема в загальнодидактичному аспекті сягає теоретичної і практичної спадщини таких відомих педагогів, як Ян Амос Коменський, Йоган Песталоцці, К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський. Вони вважали ці принципи дуже важливими і розробляли конкретні шляхи реалізації наступно-перспективних зв'язків у навчанні та вихованні дітей різного віку.

На кожному вагомому етапі розвитку суспільства, реформуванні освіти, впровадженні нових концепцій, технологій навчання постає потреба у докладному дослідженні наступності і перспективності, інтерпретації світових класичних досягнень до потреб сьогодення. Тому з'являються численні доробки дидактів та методистів у 50-60 рр., 80-90 рр. ХХ століття, а також і сучасні – початку третього тисячоліття. Не зважаючи на досягнуті успіхи, до нашого часу не існує чіткого визначення, до якої педагогічної категорії належить наступність і перспективність, чи є вона самостійним загальнодидактичним принципом, чи виявом принципів систематичності, свідомості, науковості, послідовності, доступності або належить до педагогічних законів чи закономірностей навчального процесу тощо.

Загальноприйнятим є те, що наступність не можна розглядати ізольовано від інших дидактичних принципів, які доповнюють, збагачують її зміст. Деякі дидакти розглядають наступність як зв'язок усіх ступенів народної освіти (К.Н.Золотар), континуальності ступенів освіти (С.М.Годник), прогресивний взаємозв'язок у розвитку об'єкта (А.П.Сманцера). У новітніх розробках В.Є.Тамарина наступність доказово визначається як закономірність і одночасно принцип навчання. Із сучасних слов'янських дидактів (Алексюк А.М., Гончаренко С.У., Данилов М.О., Куписевич Ч., Кузьмінський А.І., Малафеїк І.В., Максимюк С.П., Оконь В., Подласний І.П., Савченко О.Я., Ягупов В.В., Ярмаченко М.Д. та інш.) лише О.Я.Савченко виділяє і характеризує наступність і перспективність як самостійні загальнодидактичні принципи. Вона розглядає наступність і перспективність у навчанні та вихованні як єдиний принцип, оскільки це два аспекти одного й того ж явища: при погляді “згори вниз” ми говоримо про наступність, а при погляді “знизу угору” – про перспективність [9].

Праці відомих фізіологів (І.П.Павлова та І.М.Сеченова), психологів (Б.Г.Ананьєва, Лурії, О.Люблінської, Н.Менчинської, О.Орлової та інших), які складають психофізіологічні основи нашого дослідження, та дидактів і лінгводидактів (А.Алексюк, А.Богуш, І.Малафеїк, О.Савченко, М.Пентилюк, О.Хорошковська, В.Ягупов та інш.) дають підстави стверджувати, що:

а) правильне тлумачення принципу наступності та перспективності сприяє повному і успішному вирішенню завдань сучасної школи, пов'язаних з реформуванням шкільної мовної освіти, переходом до компетентнісного навчання, і навпаки, звуження цього поняття або його ігнорування може призвести до гальмування процесу формування мовної особистості;

б) навчання, за якого використовуються наявні у дітей знання і забезпечується підготовка до засвоєння нових знань, сприяє розвитку розумових здібностей, пам'яті, полегшує осмислення і запам'ятовування матеріалу, стимулює загальний розумовий розвиток учнів, готує їх до подальшого успішного життя;

в) принцип наступності (який визнається більшістю вчених) тісно пов'язаний із перспективністю, що передбачає таку організацію навчання, за якої вивчення нового матеріалу готує успішне засвоєння наступного, тобто утворює наступно – перспективні зв'язки.

Отже, аналіз дидактичної та лінгводидактичної літератури засвідчує необхідність застосування принципів наступності і перспективності як умов реалізації мети навчання української мови, формування мовної особистості школярів. На жаль, питання здійснення наступно-перспективних зв'язків у процесі реалізації комунікативної рідномовної компетенції учнів початкових і середніх класів належить до малодосліджених.

Мета наукової розвідки полягає в обґрунтуванні необхідності реалізації принципу наступності та перспективності у формуванні україномовної особистості учнів початкових і середніх класів загальноосвітньої школи, виокремленні основних шляхів та умов реалізації зазначеного принципу у процесі розвитку й удосконалення комунікативної компетенції.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають українські лінгводидакти, зміст шкільного курсу української мови традиційно будується на основі принципів науковості, систематичності і послідовності, зв'язку теорії з практикою, доступності, проблемності, наступності (спадкоємності) і перспективності. Кожен з перерахованих принципів зумовлює вибір, систематизацію навчального матеріалу, розміщення змістових ліній програми в тісному взаємозв'язку [7, с. 50]. Принцип наступності і перспективності орієнтує на використання набутих раніше знань і навичок під час навчання мови на всіх етапах мовної освіти, встановлення зв'язку нового матеріалу з попереднім і підготовку до сприймання окремих тем курсу, орієнтацію учнів на перспективу навчання мови в наступних етапах мовної освіти [7, с. 51]. З огляду на те, що формування мовної особистості є нині метою шкільного курсу української мови, є динамічним інтегративним поняттям, яке формується поетапно і має свої особливості на кожному віковому відрізку, реалізація принципу наступності і перспективності є невід'ємною умовою і має реалізовуватися в програмах та підручниках.

Програми для початкової школи побудовано на засадах особистісно зорієнтованої парадигми освіти, системного і компетентісного підходів, що зумовлює відповідний відбір змісту і чітке визначення результативного складника його засвоєння, принцип наступності і перспективності вважається пріоритетним у здійсненні навчання, виховання й особистісного розвитку учнів початкових класів [6, с. 5]. На жаль, у програмі з української мови для основної школи серед основних загальнодидактичних принципів наступність і перспективність не зазначаються [8]. Ми проаналізували програми для 4 та 5-их класів щодо структури, змістового наповнення, дотримання зазначених принципів. Обидві програми структуровані за однаковими змістовими лініями, подають зміст навчального матеріалу та державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Але змістове наповнення має суттєві відмінності, що, на нашу думку, може бути зумовлено роками видання програм [6; 8]. Це стосується в першу чергу мовленнєвої змістової лінії, яка у 4 класі чітко спрямована на види мовленнєвої діяльності, а у 5 класі – на види робіт, крім того, існує термінологічна неузгодженість, що стосується видів і груп умінь, які формуються у межах діяльнісної змістової лінії. Неузгодженість у дозуванні та структуруванні навчального матеріалу, змістовому наповненні вправ також знаходимо у чинних підручниках з української мови для 4 та 5-9 класів, на що раніше зверталася увага у публікаціях І.Гудзик, О.Хорошковської, Л.Скуратівського, Г.Шелехової та останнім часом у О.Авраменко [1]. Особливо важливим є розміщення відомостей, які складають основу мовленнєвої змістової лінії і є базовими у формуванні мовної особистості.

Аналіз системи вправ засвідчив диспропорцію завдань, спрямованих на удосконалення репродуктивних (читання, аудіювання) та продуктивних (говоріння, письмо) видів мовленнєвої діяльності, недостатню кількість комплексних вправ, які відображають інтегративний характер комунікативної компетенції, ситуативно-аналітичних та ситуативно-моделюючих завдань, які сприяють не тільки формуванню базових мовленнєво-комунікативних умінь, але й виробленню практичних навичок застосування знань у змінених, нестандартних умовах. Непослідовно також реалізується соціокультурна складова нового змісту навчання, яка сприяє успішній соціалізації особистості школяра на всіх етапах перебування в школі.

Основоположним у формуванні україномовної особистості школяра є розуміння комунікативної компетенції як складного інтегративного явища; лінгвістично, психологічно та методично організованої системи, в якій досягається єдність “мова – мовлення” як засобу (мова) і способу її реалізації (мовлення). Саме поняття “комунікативна компетенція” містить

навички і уміння адекватного використання мови в конкретній ситуації спілкування і трактується неоднозначно. За компетентісним підходом до навчання формування КК стає домінуючою метою мовної освіти. КК – це вибір і реалізація програм мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в ситуації спілкування, вміння класифікувати ситуації відповідно до теми, завдань, комунікативної настанови; вона досягається в результаті природної комунікації або спеціально організованого навчання.

На уроках української мови формується освітня комунікативна компетенція як базова складова мовної особистості, що передбачає реалізацію вимог до мовної і мовленнєвої підготовки учнів, їх особистісного розвитку на всіх вікових (початковому, середньому, старшому) етапах навчання. Тому позитивним є спільне обговорення термінологічних проблем лінгводидактами, які працюють над концепціями, технологіями і системами викладання української мови на різних етапах безперервного етапах вивчення рідної мови, яке відбулося у 2012 році [4]. Наступним кроком має стати перевидання вивічених програм та розробка нового покоління підручників для 4, 5, 9 класів, побудованих з урахуванням наступно-перспективних зв'язків. Крім того, ефективним нам видається створення навчально-дидактичних матеріалів та посібників для вчителів 4-5 класів, які б містили розробки інтегрованих, бінарних уроків, системи навчальних ситуацій, комунікативних завдань до вивчення мовного матеріалу тощо. Людина пізнає світ через ознайомлення з різноманітними ситуаціями навколишньої дійсності. При цьому мета діяльності людини реалізується через завдання, що є суб'єктивним прообразом тієї ситуації, з якої воно виникло. Спосіб оволодіння змістом освіти через навчальні завдання, на думку методистів, має соціальну сутність, що полягає у наявності в навчального завдання прообразу в об'єктивній дійсності, яким є завдання як спосіб набуття соціального досвіду. Пропонуємо такі типи мовленнєво-комунікативних завдань, які, на нашу думку, відображають усі складові комунікативної компетенції і можуть бути використані як у 4, так і у 5-6-их класах.

I. Вправи, спрямовані на оволодіння мовною теорією, формування умінь вживати мовні одиниці у власному мовленні. До цієї групи належать рольові ігри “вчитель – учень”, що мають на меті роз'яснення граматичних явищ, усвідомлення морфологічних особливостей частин мови, їх функціонального навантаження. Як правило, вони передбачають парну форму роботи і адресатом мовлення виступає сусід по парті або вчитель. До цієї ж групи ми віднесли інтерактивні форми виконання вправ “Навчаючи, вчуся”, в яких потрібно пояснити, як саме треба виконувати завдання.

II. Вправи, спрямовані на побудову власних (діалогічних і монологічних) висловлювань з використанням виучуваного мовного матеріалу у певних стилях (художньому, науковому) та жанрах (лист, привітання, запрошення) мовлення. Здебільшого це вправи на основі поданих текстів, які слугують базою для побудови власних висловлювань. Це конкурси і змагання, які передбачають групову форму роботи і адресатом мовлення виступають учні класу (читачі, слухачі, члени журі тощо). Крім текстів, опорою для мовленнєвої діяльності та вирішення комунікативних завдань виступають словосполучення чи речення, які будуть доречні у певній ситуації. Іноді до вправ такого типу подається план-підказка, інструкція до виконання тощо.

III. Вправи, поштовхом до виконання яких виступають уявні ситуації без опори на готовий текст. До опису мовленнєвої ситуації іноді додається опорний матеріал (словосполучення, ключові слова, завдання – інструкції, стимулюючі репліки). До цієї групи ми віднесли і роботу з ілюстративним матеріалом (малюнки, кадри з мультфільмів, фотографії). Завдання такого типу носять здебільшого індивідуальний характер, вони є завершальними, не пов'язаними безпосередньо з граматичним матеріалом. Адресатом мовлення у таких завданнях виступають друзі, однокласники, члени родини, уявні співрозмовники, друзі по листуванню [5].

Результати дослідження. Аналіз наукової літератури та нормативних документів, спостереження за процесом викладання української мови у початковій та середній ланках загальноосвітньої школи, впровадження експериментальної програми формування комунікативної україномовної компетенції на засадах наступності та перспективності дозволило визначити умови, за яких мета шкільного курсу української мови – формування

національно свідомої, гармонійно розвинутої мовної особистості – буде успішно реалізована. Серед них ми виокремлюємо:

- 1) забезпечення реалізації принципів наступності та перспективності:
 - добір і узгодження теоретичного матеріалу, методів та прийомів вивчення мовленнєвих понять учнями 4, 5 – 9-х класів;
 - засвоєння нових теоретичних (текстотворчих) понять на основі зв'язків з раніше отриманими знаннями;
 - засвоєння нових знань як основа для перспективного вивчення матеріалу;
 - узгодження вимог до формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів початкової школи та п'ятикласників і учнів старшої школи;
 - розвиток школярів як результат взаємодії старих і нових знань, попереднього і нового досвіду;
- 2) урахування інтегративного характеру комунікативної компетенції:
 - використання міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків;
 - проведення системи інтегрованих занять та уроків української словесності;
 - взаємопов'язане формування умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, лінгвістичної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій;
 - інтеграція різних видів діяльності (пізнавальної, мовленнєвої, ігрової, образотворчої, художньо-словесної тощо);
 - надання пріоритету комплексній роботі з текстами культурологічної тематики різних типів і стилів мовлення як дидактичному матеріалу;
- 3) поєднання функціонально-стилістичного, культурологічного, текстоцентричного, системно-мовного, проблемного підходів у навчанні української мови;
- 4) пріоритетність комунікативно-діяльнісного підходу до проведення уроків рідної мови;
- 5) стимулювання репродуктивної та продуктивної мовленнєвої діяльності, у тому числі і за допомогою ситуативних завдань.
- 6) гармонійному поєднанні групової, парної, індивідуальної форм роботи в урочній і позаурочній діяльності;
- 7) застосуванні інтерактивних технологій у процесі формування усіх видів субкомпетентностей.

Висновки. Проведене теоретико-експериментальне дослідження дозволило виокремити умови та шляхи формування україномовної особистості учнів початкової та середньої школи на основі наступно-перспективних зв'язків, запропонувати типи завдань, які сприяють удосконаленню комунікативної компетентності як основи мовної особистості, відповідають сучасним підходам навчання української мови: комунікативно-діяльнісному, особистісно зорієнтованому, текстоцентричному і функціонально-стилістичному. Перспективним вважаємо подальше вивчення ефективних шляхів реалізації принципів наступності та перспективності у технологічному забезпеченні навчального процесу.

1. Авраменко О. Додержання принципу наступності в змісті підручників з української мови для 5 класу / О.Авраменко // УМЛШ, 2012. - №7. – С.2-8.
2. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н.Бібік // Почат. шк. – 2010. – №9. – С. 1-6.
3. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А.Богуш. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – 216с.
4. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // УМЛШ, 2012. – №4. – С. 51-64.
5. Лещенко Г. Комунікативні завдання на уроках мови. 4 клас / Г.П.Лещенко, Л.І.Іванова. – К.: Шкільний світ, 2009. – 128с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх закладів із навчанням української мовою : 1-4 класи. – К.: Освіта, 2012. – 392 с.
7. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному процесі / М.Пентиліук // УМЛШ, 2010. – №2. – С. 2-8.

8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5 – 12 класи / За ред.Л.Скуратівського. – К., 2005. – 176 с.

9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Савченко. – К., 1997. – 420 с.

10. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою навчання. / О.Хорошковська – К., 1999. – 305 с.

The article is devoted to the problem of implementation the principle of continuity and perspectives in the formation of the Ukrainian speaking communicative personality of secondary school pupil as a condition for achieving the school course of Ukrainian language goal. Based on the analysis of literature and own experimental work the authors outline the main ways of implementing the principle of continuity and perspectives, offer own system of Ukrainian speaking communicative competence formation as a component of pupil's personality.

Key words: *the principle of continuity and perspectives, linguistic personality, communicative competence, key and substantive competence, competency based approach, principles, methods, techniques of training, exercise system.*

УДК 811.161.808.5: 37.03

ББК 81.411.4

Ірина Лобачова

РОЛЬ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Досліджено проблему культури мовлення в площині формування мовної особистості. Розглянуто основні критерії культурного рівня мовлення особистості та з'ясовано шляхи вдосконалення мовленнєвої культури.

Ключові слова: *мовна особистість, культура мовлення, мова, словниковий склад, мовна норма.*

Беззаперечним є те, що творить культуру та живе в ній людина – особистість. Саме в ній домінують соціальна природа людини, а сама вона стає суб'єктом соціокультурного життя. У наш час питання культури мовлення в Україні набуло особливої ваги у зв'язку з прийняттям Закону про надання українській мові статусу державної. Тому кожен національно свідомий українець повинен дбати про чистоту культури мовлення, а передусім це покликаний робити викладач як представник моралі та високого культурного рівня розвитку.

Постановка проблеми. Становлення особистості відбувається завдяки мові та мовним засобам, зокрема її лексико-понятійному арсеналу, мова є критерієм освіченості та індивідуальності особи. Людина використовує мову як засіб передачі та обміну інформації, тому мовну особистість можна вважати особистістю комунікативною, яка спроможна організувати спілкування на належному рівні з дотриманням усіх вимог до культури мовлення. Так простежено невід'ємний зв'язок мовної особистості з культурою мовлення, що потребує дослідження мовної особистості як високоморального й освіченого представника українського соціуму.

Аналіз останніх досліджень. За останні десятиліття заявлена проблема привернула увагу багатьох мовознавців і культурологів. Проблема мовної особистості дослідили Ю. Караулов (виокремив трирівневу структуру мовної особистості), С. Воркачов (мовна особистість і концепт), В. Воробйов (мовна особистість – це особистість утілена в мові), а також О. Баранов, Г. Богін, Т. Снітко та інші. Особливості мовленнєвої комунікації вивчали С. Абрамович, М. Чікарьова, культуру наукової української мови та основи культури мовлення аналізували О. Семенов, І. Кочан, Л. Мацько, мовний етикет українців дослідили С. Богдан, М. Білоус та інші. Наявні в науковому обігу розвідки **актуалізують** потребу ґрунтовного дослідження ролі культури мовлення у формуванні мовної особистості.

Постановка мети (завдань). **Мета статті:** окреслити основні ознаки та вимоги до мовної особистості та її культури мовлення. Поставлена мета передбачає виконання таких **завдань:** 1) дати визначення поняття мовна особистість і встановити його зв'язки з культурою мовлення; 2) охарактеризувати основні критерії культурного рівня мовлення особистості та з'ясувати шляхи вдосконалення мовленнєвої культури.

Виклад основного матеріалу. У понятті мовної особистості зафіксовано зв'язок мови з індивідуальною свідомістю особи, із її світоглядом. Будь-яка особистість проявляє себе не лише через предметну діяльність, а й через спілкування, яке немислиме без мови і мовлення. Мовлення людини відображає її внутрішній світ, є джерелом знання про її особу. Крім того, людину не можна вивчити поза її мовою, оскільки важко зрозуміти, що представляє собою людина, доки вона не заговорить. Але також неможливо і мову розглядати окремо від людини, бо без особи, яка використовує її в процесі комунікації, вона залишається лише системою знаків. Мовна особистість існує в просторі культури, відображеної в мові, у формах суспільної свідомості на різних рівнях, у поведінкових стереотипах і нормах, у предметах матеріальної культури тощо. У структурі мовної особистості виділяють такі компоненти: 1) людина, яка говорить, – особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність; 2) власне мовна особистість – особистість, що проявляє себе в мовленнєвій діяльності та має сукупність знань і уявлень; 3) мовленнєва особистість – це особистість, яка реалізує себе в комунікації, обирає та здійснює ту чи іншу стратегію і тактику спілкування; 4) комунікативна особистість – конкретний учасник певного комунікативного акту, реально діючий у реальній комунікації [3].

Під “мовною особистістю” розуміємо також людину як носія мови відносно його здатності до мовленнєвої діяльності, тобто комплекс психофізичних властивостей індивіда, що дозволяє йому виробляти та сприймати мовленнєві твори (особистість мовленнєва). Мовна особистість – це сукупність особливостей вербальної поведінки людини, що використовує мову як засіб спілкування (особистість комунікативна). І, нарешті, під “мовною особистістю” можемо зрозуміти закріплений переважно в лексичній системі базовий національно-культурний прототип носія певної мови, свого роду “семантичний фоторобот”, що складається на основі світоглядних установок, ціннісних пріоритетів і поведінкових реакцій, відображених у словнику (особистість словникова, етносемантична)” [2]. Зазначену класифікацію мовної особистості ми будемо розглядати як триєдину цілісність, бо нас цікавить роль культури мовлення у формуванні мовної особистості (викладача), яка консолідує найсприятливіші складові для розвитку мовленнєвої культури.

Мова – це засіб спілкування, накопичення та передачі інформації, навчання, виховання та формування внутрішнього світу особистості. Усе це немислиме без належної культури мовлення, яку визначено як сукупність таких якостей, що найкраще впливають на співрозмовника з урахуванням обставин і зазначеної мети. Передусім це багатство мовлення, виразність, образність, доречність, емоційність, ясність і зрозумілість, точність і правильність тощо [1, с. 65–66]. Культура мовлення передбачає дотримання мовцями усталених мовних норм усної та писемної форм літературної мови, а також цілеспрямоване майстерне використання виражальних засобів мови залежно від стилю, жанру та типу мовлення [5, с. 411].

Культура мовлення виробляє навички регулювання відбору та застосування мовних засобів у процесі мовленнєвого спілкування, допомагає сформувати дбайливе ставлення до їхнього використання в мовленнєвій практиці. Вимоги до комунікативних якостей мовлення особи (викладача) детерміновано її педагогічними обов'язками та діяльністю: забезпечити повноцінну передачу навчального матеріалу, результативну навчально-педагогічну діяльність студентів і продуктивну співпрацю між викладачем і студентом.

Якщо культура мови не залежить від конкретного мовця, то культура мовлення, навпаки, залежить від кожної особистості, “від того, яку вона створює навколо себе вербальну комунікативну ситуацію, мовну ауру, що формує мовний смак чи несмак” [5, с. 411].

Найважливішими ознаками культури мовлення мовця є доречність, змістовність, правильність, логічність, точність, стислість, ясність, емоційна виразність, чистота, образність тощо. Необхідними елементами мовної культури викладача є правильна вимова, інтонування, відповідний темп мовлення, тембр голосу, чітка дикція, вільне володіння словом, фонетична виразність, правильне використання логічних наголосів та пауз, жести та міміка тощо.

Викладач повинен постійно дбати про підвищення та вдосконалення свого рівня культури мовлення. Цьому сприятиме:

1. *Збагачення та розширення словникового складу мовця*, адже треба висловлювати свої думки чітко й виразно для найефективнішого впливу на свідомість співрозмовника.

Урізноманітненню мовлення викладача сприятиме використання синонімів, антонімів, омонімів, багатозначних слів, тропіки, стилістичних фігур тощо; оволодіння можливостями української мови в різних структурно-функціональних стилях на лексичному, морфологічному, фразеологічному та синтаксичному рівнях. На формування словникового складу викладача позитивно впливатиме робота з лінгвістичними словниками та спеціальною філологічною літературою, художньою та публіцистичною, робота з лексичним арсеналом літературної мови.

2. *Чистота мовлення* – це ще одна ознака високого культурного рівня освіти мовця. Уникнення викладачем у своєму мовленні вживання штампів, фальшивої патетики, кліше, слів-паразитів, невмотивованих запозичень і кальки з російської та інших мов свідчить про вміння добирати потрібні слова для оформлення своїх думок і про багатство індивідуального словника мовця.

Турбота про чистоту мовлення підвищує якість мовленнєвої діяльності. Чистоту мови простежуємо на всіх рівнях її структури та використання: “на рівні орфоєпії – літературно-нормативна вимова; на рівні орфографії – грамотне письмо; на рівні лексики – відсутність чужих слів, вульгаризмів, суржику, невмотивованих повторів; на рівні граматики – правильна, завершена побудова речень, нормативні словоформи; з погляду стилістики – відповідність меті, завданням, ситуації спілкування, стилям, підстилям і жанрам мовлення” [5, с. 415].

3. Мовлення викладача має бути *взірцевим, образним, виразним* тощо. Мовець повинен впливати не лише на розум, але й на почуття співрозмовника. Саме завдяки виразності мовлення досягається такий ефект. Стилістичні засоби словесності такі, як епітет, метафора, метонімія, порівняння, синекдоха забезпечують оригінальність у висловлюванні думок.

Образність і емоційність мовлення підсилюють його ефективність, сприяють кращому розумінню та засвоєнню; а це передусім залежить від правильного використання різних пластів лексичного складу мови: архаїзмів, діалектизмів, жаргонізмів, професіоналізмів, термінів тощо. Свою увагу мовцю слід звернути і на новотвори, якими постійно збагачується рідна мова, бо він повинен добре знати значення неологізму, уміти пояснити його смисл. Це дозволить зробити мовлення доступним для розуміння.

4. Викладачеві слід дотримуватися *точності вираження своїх думок*, бо саме її як ознаку культури мовлення детерміновано вмінням чітко мислити, знанням предмета мовлення та законів української мови. Відбір лексичних засобів вимагає від мовця врахування таких чинників: значення слова, його багатозначність, сполучуваність з іншими словами, стилістичні характеристики, сферу вживання, граматичне оформлення тощо.

Точність мови – це відповідність змісту мови предметно-речовій дійсності, реальним особам, системі понять. Точність залежить від вибору слова чи вислову, а також від уміння мовця зіставляти слово і предмет, річ, ознаку, явище і поняття про них. При цьому треба враховувати, з яким нині значенням уживається певне слово, а не вживати його з будь-яким іншим, яке також йому було властиве або й на сьогодні рідко використовується [5, с. 413].

5. Правильність мовлення досягається завдяки засвоєнню основних *норм літературної мови*. Обізнаність викладача з поняттям мовної норми та її опанування сприяє підвищенню культури мови, що є свідченням культури думки.

Культура мови починається з самоусвідомлення мовної особистості. Вона зароджується й розвивається там, де носіям національної літературної мови не байдуже, як вони говорять і пишуть, як сприймається їхня мова в різних суспільних середовищах, а також у контексті інших мов. Тобто культура мови безпосередньо пов'язана з соціологією та психологією не лише в плані вироблення моделей, зразків мовної поведінки, а й щодо формування мовної свідомості [4, с. 20].

Так норма нерозривно поєднана саме з суспільно-комунікативною функцією мови, а мовленнєва поведінка передусім підпорядкована нормам літературного мовлення: акцентологічним, орфоєпічним, лексичним, фразеологічним, морфологічним, синтаксичним.

Отже, засвоєння норм передбачає правильність мовлення, опанування елементами його стилістичної виразності, бо неграмотне мовлення не може бути стилістично виразним.

Висновки. Мовна особистість невід’ємно пов’язана з мовленнєвою культурою, яка свідчить про високий рівень розвитку особи. Для удосконалення культури мовлення викладача та рівня його професійної компетентності пропонуємо:

1. Критично ставитися до власного мовлення, бути уважним до нього: дбати про природність і чистоту.
2. Усувати мовні огріхи та недоречності в усіх стилях літературної мови, помічати свої помилки, щоб у майбутньому уникати їх.
3. Постійно збагачувати мовлення новими мовними засобами з професійної сфери.
4. Користуватися фаховими словниками та довідниками.
5. Читати українську класичну та сучасну літературу, періодику рідною мовою для ознайомлення з рівнем розвитку сучасної української літературної мови.
6. Правильно визначити комунікативну стратегію (норми, прийоми, засоби) у навчальній взаємодії.

Низка запропонованих вправ допоможе підвищити загальний рівень мовної та мовленнєвої вправності викладача, його кваліфікацію та самоосвіту:

1. Система вправ на удосконалення вмінь орфоепічної правильності.
2. Система вправ на удосконалення вмінь акцентуаційної правильності.
3. Система вправ на удосконалення вмінь лексичної правильності.
4. Система вправ на удосконалення вмінь морфологічної правильності.
5. Система вправ на удосконалення вмінь синтаксичної правильності.

У подальших розвідках планується продовжити дослідження заявленої проблеми з акцентуванням на словниковому складі мовця.

1. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи [современная риторика] / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов-на-Дону : Изд-во “Феникс”, 1999. – 576 с.
2. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г.Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.
3. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
4. Пономарів О.Д. Стилїстика сучасної української мови: [підручник] / О.Д.Пономарів. – Тернопіль : навчальна книга. – Богдан, 2000. – 248 с.
5. Стилїстика української мови: [підручник] / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько ; за ред Л.І. Мацько. – [2-ге вид., випр.]. – К.: Вища шк., 2005. – 462 с.

The article deals with the problem of culture of speech in the plane of forming of the linguistic personality. The basic criteria of the cultural level of speech of the personality are considered. The ways of improvement of speech culture are found out.

Key words: linguistic personality, culture of speech, language, vocabulary, linguistic norm.

УДК 81’ 373 : 81’ 28

ББК 81 - 9 Л 84

Людмила Лук’яник

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ДІАЛЕКТИЗМІВ

Стаття присвячена аналізу типових помилок діалектного характеру, засвоєнню загальних відомостей про особливості говіркового оточення (діалектів, наріч), в яких перебувають школярі західного регіону.

Ключові слова: лексична компетенція, діалектизми, мовна говірка, мовні покручі, русизми.

Головним завданням вивчення української мови є навчити учнів спілкуватися рідною мовою у різноманітних життєвих ситуаціях. Спроможність учнів невимушено спілкуватися літературною мовою реалізується через формування лексичної компетенції, зміст якої

передбачений мовною, мовленнєвою і соціокультурною компетенціями. Досконале володіння рідною мовою забезпечує формування національної свідомості, світогляду учнів та сприяє становленню людини як особистості.

Постановка проблеми. Головним завданням вчителя є не тільки продемонструвати учням усю багатогранність і невичерпність української мови, а й домогтися активізації словникового запасу учнів нормативною літературною лексикою, викоринити всі типові помилки в усному та писемному мовленні учнів. У роботі було враховано те, що навчальний процес щодо засвоєння нормативної літературної вимови є ефективним при забезпеченні таких умов: засвоєння загальних відомостей про особливості говіркового оточення (діалектів, наріч), в яких перебувають школярі західного регіону; аналіз типових помилок говіркового характеру, що присутні в мовленні учнів; організації попереджувальної та роз’яснювальної роботи з учнями щодо дотримання основних вимог нормативності державної мови; постійного використання на уроках мови методики, спрямованої на корекцію та ліквідацію мовленнєвих деформацій, викликаних впливом інтерференції та діалектним оточенням; своєчасне протиставлення означених мовленнєвих огріхів літературним нормам.

Аналіз останніх досліджень. Явище подолання діалектизмів та мовних покручів учнів у місцевому говірковому оточенні досліджували Г.Аркушин, Ф.Бабій, В.Грещук, А.Мановицька, Г.Козачук, З.Омельченко, П.Ткачук, Т.Черняшевський та ін. Питання впливу діалектизмів на нормативне мовлення стало предметом дослідження авторів: М.Доленка, В.Масальського, О.Текучова, С.Чавдарова, О.Шейніної, К.Ушинського та ін.

Питанню глибинного аналізу учнівського мовлення щодо корекції мовленнєвих невправностей присвячено роботи О.Біляєва, В.Добромислова, В.Капінос, Н.Пашківської, Г.Іваницької, Л.Симоненкової.

У літературних колах поч. ХХІ ст. відроджується таке поняття, як літературна обробка діалектного мовлення або “олітературнення” діалектизмів та говорів.

На думку А.Богущ, у молодшого школяра “...добре розвинений фонетичний слух, він диференціює близьке і схоже у словах, легко помічає і виправляє допущені помилки звуковимови, порушення наголосу, діалектизми та говірки” [2, с. 118].

Вчена робить висновок, що “кожна людина незалежно від її місця проживання, користуючись українською літературною мовою, не може в її вимові вживати місцевих особливостей, які порушували б її єдність та сталість норм” [1, с. 35].

Постановка мети (завдань). Навчаючи дітей українського нормативного мовлення, важливо врахувати, що в різних регіонах України побутують відхилення від літературної мови. **Метою** нашого дослідження є з’ясування специфіки мовлення молодших школярів західного регіону, виявлення відхилень, опис і розробка відповідної методики, яка б сприяла формуванню літературно-нормативної вимови на орфоепічному рівні, навичок грамотного письма – на орфографічному рівні, і на синтаксичному рівні – вилучення слів, які не властиві українській літературній мові: суржику, вульгаризмів, немотивованих повторів, натомість – формуванню правильної нормативної завершеної будови речень.

Дослідження й усвідомлення специфіки формування особливостей мовлення західного регіону України дало можливість визначити основні відходження від нормативного варіанту сучасної української літературної мови і намітити шляхи корекції мовних недоліків.

Виклад основного матеріалу. У мовленні мешканців західного регіону поширені запозичення з білоруської, польської, молдавської, угорської та румунської мов, що пояснюється історичним минулим України. Українська мова зазнала асиміляції з боку завойовників: полонізацію, онімечення, румунізацію та русифікацію. Характерний вплив на нормативне літературне мовлення має місцева говірка та діалект. Нині українська мова зазнає впливу російської мови, що призводить до вживання русизмів, так званого “суржику”. З огляду на означене можна констатувати таку проблему – з’ясування особливостей формування навичок українського мовлення у всіх регіонах України.

Об’єктом нашого дослідження стало мовлення учнів Рівненської, Волинської, Тернопільської, Івано-Франківської та Львівської областей, і тому виникла потреба описати говіркові особливості і визначити приналежність кожної області до певної групи говорів.

Львівської областей мовлення більш досконале і прояви інтерференції зустрічаються рідко, але тут простежуються відхилення від літературного варіанту у проявах діалектів, мовної говірки. В цьому випадку наша методика була націлена на редагування деформованих слів, речень, текстів, заміну цієї колоритної лексики літературними відповідниками. Важливою умовою був принцип усвідомлення учнями де слово з помилкою, а де – нормативний варіант. Нижче пропонуємо деякі зразки вправ за означеною методикою:

1. Прочитайте речення. Виділені слова замініть словами з довідки.

Він такий, як *сэджомет*, але має крила ...і має ріжки, закручені так, як у барана, має хвіст. (Загадка).

Подивлюся на *опришка* – то *файний* молодець. В одній руці пістоль держить, а в другій – *топірець*. (Українська народна пісня).

Один чоловік докосив сі до якоїсь смереки та й гадає: “Я буду *тутки* в холоді косу клепати”.

Довідка: *опришок-розбійник*, *санджомет* – брудний, *файний* – гарний, *топірець* – сокира, *тутки* – тут, *хологі* – холодок. (Казки Карпат).

2. Пригадайте і напишіть 10 діалектних (характерних) слів, що є поширеними у вашій місцевості.

Висновки. Спостереження за мовленням учнів західного регіону України дало можливість виявити загальні деформації та ряд специфічних помилок в усному та писемному мовленні. Наявність мовних деформацій у мовленні школярів західного регіону залежить від багатьох чинників: соціального (проживання в умовах діалектного оточення), психологічного (свідомого та недбалого ставлення до власного мовлення) та лінгвістичного (недостатньої практичної спрямованості уроків української мови). Вважаємо, що формування лексичної компетенції учнів є ефективним за умови реалізації наступних завдань:

- спостереження за мовленням учнів;
- опрацювання словників, методичних посібників та дидактичного матеріалу для оволодіння лексичними нормами;
- редагування текстів, заміна мовленнєвих невірностей нормативними варіантами;
- виконання творчих завдань пошукового характеру з добром нормативних лексичних одиниць.

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія / А. М. Богуш. – К. : Видав. Дім “Слово”, 2004. – 376 с.
3. Гамалій А. Т. Ігри та цікаві вправи з української мови для 1-3 класів / А. Т. Гамалій. – К. : Рад. шк., 1980. – 112 с.
4. Головата Л. М. Культура усного і писемного професійного мовлення : посіб. для студентів факультетів фізвиховання / Л. М. Головата. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1997. – 192 с.
5. Єрмоленко С. Я. Слово, оновлене часом / С. Я. Єрмоленко // Культура слова. – К. : Наук. думка, 1976. – Вип. 11. – С. 18-34.
6. Єфименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : кн. для логопедов / Л. Н. Єфименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.
7. Коваль А. П. Ділове спілкування: навч. посіб. / А. П. Коваль. – К. : Либідь, 1992. – 280 с.
8. Колупаєва А. А. Методика обстеження фонематичного сприймання у першокласників з мовленнєвими вадами / А. А. Колупаєва // Почат. шк. – 1996. – № 10. – С. 11-14.
9. Сербенська О. Про можливості мови і культуру слова / О. Сербенська, М. Волощак // Урок української. – 2002. – № 1. – С. 17-19.
10. Якимчук Р. І. Виправлення недоліків мовлення шестирічних учнів / Р. І. Якимчук // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. : наук. записки РДГУ / РДГУ; [редкол.: І. М. Хом'як, М. С. Янцур, І. Д. Бех та ін.]. – Рівне : РДГУ, 2002. – Вип. 19. – С. 121-122.
11. Янко Н. Причини стилістичних помилок у письмових роботах учнів та запобігання їм / Н. Янко // Почат. шк. – 2007. – № 2. – С. 7-9.

The article is devoted to the analysis of typical dialect mistakes, learning general knowledge about features of speaking idioms (dialect, subdialect) in the surrounding of western region students.

Key words: lexical competence, dialects, speech dialects, speech mistakes, Russianisms.

УДК 1751

ББК Ч30/49

Наталія Максименко

СЛОВНИКОВА РОБОТА НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті аналізуються методи й прийоми поповнення й активізації словникового запасу учнів на уроках рідної мови в початковій школі в системі формування мовної особистості молодшого школяра.

Ключові слова: словникова робота, мовна особистість, активізація й поповнення словника, уроки рідної мови, зв'язне мовлення.

Постановка проблеми. Новий Державний стандарт початкової освіти націлює на посилення практичного й виховного спрямування мовної освіти, формування мовно-мовленнєвої культури особистості. Функціональний підхід до шкільного мовного курсу передбачає, що робота над мовною теорією, формуванням знань про мову підпорядковується інтересам мовленнєвого розвитку учнів, від якого значною мірою залежить успішність процесу формування особистості. Адже мовлення – основа і результат розумової діяльності, найважливіший засіб комунікації, вираження української ментальності. Воно служить своєрідним ключем пізнавальної діяльності, адже логічне, чітке, образне усне й писемне мовлення учня – показник його розумового розвитку. Розвиток зв'язного мовлення учнів сприяє досягненню основної мети курсу української мови та, як зазначено в Навчальній програмі для 1-4 класів, спрямований на “формування ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань” [4, с. 10].

Аналіз останніх досліджень. Проблема розвитку зв'язного мовлення учнів висуває на одне з провідних місць словникову роботу з огляду на ту надзвичайно важливу роль, яку відіграє лексика в комунікативно спрямованому навчанні рідної мови. Набуті в початкових класах уміння користуватися лексикою рідної мови допомагають учням точніше передавати свої думки, сприяють їхньому загальному розвитку.

Великого значення збагаченню словника учнів надавали методисти минулого К.Б.Бархін, Ф.І.Буслаєв, М.О.Рибнікова, І.І.Срезневський, К.Д.Ушинський.

Проблему мовленнєвої діяльності молодших школярів досліджували такі психологи, як: М. Жинкін, О. Леонт'єв, А. Маркова, І. Синиця та ін. Вони вважають, що мовленнєва діяльність потребує відповідних умов, за яких би вона нормально розвивалася. З цього приводу О. Леонт'єв зазначає, що для того, щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна навчитися швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; вміти правильно планувати своє мовлення, забезпечувати зворотній зв'язок. Якщо буду-яку з ланок акту буде порушено, то мовцю не вдасться домогтися очікуваних результатів спілкування і воно виявиться неефективним.

Проблемою увиразнення зв'язного мовлення молодшого школяра займалися такі провідні вітчизняні вчені, як А.Богуш, М.Вашуленко, Л.Варзацька, С.Дубовик, М.Наумчук та інші. Вони зазначають, що словниковий склад мови являє собою не просто набір слів. Слова в мові існують у певній системі та взаємовідношенні. Вони розрізняються за сферою й частотою вживання. Слова якнайтісніше пов'язані з позамовною дійсністю, складові частини якої вони позначають і на зміни в якій оперативно реагують, відбиваючи широкий соціально-історичний досвід носіїв мови. Тому лексична система є найрухливішою, наймобільнішою складовою частиною мови: у ній постійно виникають нові слова, нові значення в існуючих словах, а окремі слова стають застарілими, рідковживаними, а то й зовсім забуваються, залишаючись тільки в писемних пам'ятках.

Т.Войнікова зазначає, що для того, щоб мовлення дитини успішно розвивалося, треба:

- 1) виділяти певні звукокомплекси (слова) з цілого мовного потоку, який діти постійночують;
- 2) здійснювати тонкий фонематичний аналіз кожного звукокомплексу, тобто розрізняти схожі сполучення звуків (фонем) і слова, наприклад: “та-то”, “ба-ба”, “хлопчик-м’ячик”;
- 3) відносити виділене слово до певного об’єкта (ознаки, дії, зв’язку), тобто розуміти слова;
- 4) узагальнювати однорідні предмети (дії, ознаки, відношення) і називати їх тим самим певним словом;
- 5) розуміти ціле речення, тобто групу слів, об’єднаних певними граматичними зв’язками; в реченні завжди передана закінчена думка;
- 6) засвоювати механізм вимови (артикуляцію);
- 7) засвоювати вміння відбирати в кожному окремому випадку потрібні слова і, організовуючи їх у певні граматичні структури, передавати свої думки в зрозумілих іншим людям реченнях [1, с. 37].

Усі ці складні завдання дитина розв’язує неодноразово і не однаково успішно. Діти засвоюють мову двома шляхами: в повсякденному, природному спілкуванні з навколишніми дорослими і в процесі спеціально організованого педагогами й батьками навчання. Від змісту, характеру і методів такого природного і спеціального навчання залежить розвиток мовлення дитини в кожний період її життя.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності та необхідності систематичного проведення словникової роботи на уроках рідної мови в початковій школі з метою формування мовної особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу.

Відповідно до вимог програми в учнів початкових класів мають сформуватися деякі уявлення про мову і мовлення:

- 1) мова є найважливішим засобом спілкування між людьми;
- 2) найважливішими одиницями мови є звуки, слова, сполучення слів, речення, текст; кожна з них має своє призначення: із звуків утворюються слова, із слів – словосполучення і речення, із речень – зв’язні висловлювання;
- 3) мова пов’язана з мисленням (за допомогою речень висловлюються думки);
- 4) українська мова – мова українського народу;
- 5) знання з мови застосовуються у практичному мовленні; щоб оволодіти мовленням, потрібно знати слова і вміти поєднувати їх;
- 6) є дві форми мовлення – усна й писемна;
- 7) усне мовлення має допоміжні засоби вираження: інтонацію, міміку, жести; своєрідними допоміжними засобами спілкування є зорові умовні знаки і звукові сигнали.

Наведені відомості учні повинні не заучувати, а засвоювати у процесі навчання. У результаті повинно виробитись свідоме ставлення до власних усних і писемних висловлювань, прагнення уникати помилок, дотримання етики мовлення – невід’ємної частини культури спілкування. Робота над досягненням цієї мети починається на спеціально відведених уроках і продовжується при вивченні всіх тем і розділів програми, на заняттях з розвитку зв’язного мовлення.

Як відомо, теоретичних відомостей з лексики учні початкових класів не одержують (це програмовий матеріал наступних класів), а словник збагачують практичними вправами у зв’язку із засвоєнням знань за програмою 1-4 класів. Тому словникова робота має пов’язуватися з усією системою навчання дітей у школі. Розрізняють пасивний та активний словники. Активний – це слова, які учень вживає у мовленні, пасивний – слова, значення яких дитина розуміє, але не використовує. Класовод має сприяти тому, щоб вихованці за допомогою різних вправ з читання переводили слова з пасивного до активного словника. Основними джерелами збагачення його є підручники, книжки для позакласного читання, навчальні посібники, газети, журнали, кіно, театр, телебачення, радіо, екскурсії, спостереження за навколишнім світом, мова батьків, учителя, близьких, в оточенні яких перебувають діти.

Важливу роль у збагаченні словника дітей має мова вчителя. Вона завжди є зразком для учнів, а тому й повинна бути не лише правильною щодо побудови, а й багатою, змістовною, різноманітною за своїм словниковим складом. Таким чином, мова вчителя – важливе джерело збагачення словника учня початкових класів.

У комплексі роботи над збагаченням словникового запасу молодших школярів чільне місце мають посісти лексичні вправи, які найбільш відповідають змісту і меті висловлювання, роблять його не тільки правильним, а й точним, виразним.

У процесі виконання лексичних вправ перед учнями розкриваються багатства рідної мови та її зображувальних засобів. Діти засвоюють велику кількість нових слів, вводять їх в словосполучення і речення, контекстне мовлення. Необхідність такої роботи зумовлюється бідністю словникового запасу молодших школярів, знання ними багатьох слів тільки в єдиному значенні, обмеженими можливостями вживання слів у переносному значенні, слабкою насиченістю дитячого мовлення словами означального характеру, що робить його сухим, безбарвним, неемоційним.

Плануючи на урок лексичну роботу, у кожному окремому випадку вчитель повинен дивитися на слово як на багатогранну мовну і мовленнєву одиницю зі своєрідною звуковою оболонкою чи графічною формою (на письмі), з наявними в ньому лексичними значеннями, притаманними граматичними формами, особливостями вимови, зокрема наголошування, правопису тощо. Враховуючи, яка саме особливість того чи іншого слова становитиме під час дитячого сприйняття найбільші труднощі, слід добирати найвідповідніші прийоми тлумачення слова, засвоєння його вимови, правопису, особливостей творення граматичних форм тощо.

У методиці початкового навчання рідної мови розроблено чимало різних прийомів пояснення лексичного значення слів. Наведемо ті з них, які, на наш погляд, найбільше сприяють усвідомленню учнями значення незнайомого слова, його уточнення або розширення і є доступними для молодших школярів:

1. Для розкриття значення незрозумілого слова добір одного або кількох синонімів, наприклад: леліяти (піклуватися, доглядати, пестити). Безумовно, даний прийом матиме позитивні результати тільки за умови, якщо учні добре розуміють значення кожного з дібраних синонімів.

2. Добір до незнайомого слова антоніма з відомим значенням також інколи дуже виразно допомагає учням сприйняти його семантику. Наприклад: незграбний – спритний, прудкий.

3. Уже в 2 класі, а особливо в 3 і 4, розкриттю лексичного значення слова може сприяти його морфемний або елементарний словотворчий аналіз. Добір до слова родової назви або до родової назви – окремих його видових назв. Наприклад: метали – це золото, залізо, мідь, цинк та ін.; комахи – це метелики, бджоли, мурашки, комарі тощо; інструменти – це молоток, сокира, пила.

Перекладом на рідну мову можна користуватись, коли пояснюємо учням значення іншомовних слів, що трапляються в текстах підручників, книжок тощо. Наприклад: сувенір (франц.) – подарунок на згадку; автограф (грец.) – власноручний підпис; конкурс (лат.) – певне змагання з метою виявлення найкращого учасника.

Активізації словника учнів сприятимуть і вправи, націлені на глибше осмислення слова, загальне значення якого їм уже відоме. З цією метою можна, наприклад, пропонувати такі завдання: назвати (записати) різні риси людини (позитивні і негативні). Або: дібрати до слова “супутник” споріднені і помірковувати, від якого слова воно утворилося. Сором – це почуття людини. Які інші людські почуття ви можете назвати?

Деяку специфіку матимуть словникові вправи, які застосовуватимуться під час вивчення частин мови. Найпоширеніші ті, що пов’язані з різноманітними групуваннями слів не тільки за їх лексичними значеннями, а й граматичними ознаками. Під час вивчення різних частин мови такі групування слів можуть стосуватися певних семантичних ознак. Наприклад, під час вивчення іменників можна групувати слова, що означають назви людей, тварин (диких і свійських), рослин, речей, явищ природи та ін.; вивчаючи прикметники, можна групувати слова за кольором, смаком, формою, матеріалом, вагою, температурою; під час вивчення дієслів пропонувати учням виділяти слова – назви дій, що стосуються руху, мовлення, почуттів, процесів праці, навчальної діяльності та ін.

Висновки. Отже, кінцевою метою вивчення лексики і словникової роботи в початковій школі є навчання молодших школярів розуміти значення слів, пояснювати їх, сполучувати слова з іншими, добирати і точно, виразно вживати лексичні одиниці у висловлюваннях різних типів і стилів, виправляти лексичні помилки й недоліки, контролюючи власні усні й письмові перекази і твори, вдосконалювати їх. Тому необхідна організація систематичної роботи з метою кількісного і якісного збагачення словника молодших школярів. Слід цілеспрямовано розвивати мовленнєві здібності дітей, постійно привертати їхню увагу до існуючих у нашій мові смислових зв'язків між словами, розширювати запас асоціацій, удосконалювати його за рахунок засвоєння синонімічних та антонімічних засобів.

1. Войнікова Т.І. У світі рідної мови. Нестандартний урок розвитку зв'язного мовлення в 4 класі / Т.І. Войнікова // Початкове навчання та виховання. – 2010. – № 3. – С. 37-42.

2. Методика навчання української мови в початковій школі : Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук.ред. М.С. Вашуленка. –К.: Літера ЛТД, – 2010. – 364 с.

3. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання) / М. М. Наумчук. – Тернопіль: Астон, 2002. – 352 с.

4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 392 с.

This article analyzes the methods and techniques of recruitment and activation of the vocabulary of pupils in the classroom of the native language in elementary school in the formation of the language person younger schoolboy.

Key words: dictionary work, linguistic identity, activation and replenishment vocabulary lessons native language, connected speech.

УДК 371.212–056.87+811.161.2(07)
ББК 74. 4

Лідія Мамчур

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – формуванню комунікативної компетентності особистості на основі лінгвофілософської концепції вчених про співвідношення мови і мовлення, розуміння значущості мови та її ролі в житті людини і суспільства.

Ключові слова: комунікативна компетентність; лінгвофілософські концепції вчених; розвиток духовності, культури суспільства і мова; взаємозалежність мови й особистості.

Постановка проблеми. Компетентнісна переорієнтація української освіти, і насамперед мовної, поза найменшим сумнівом, актуальна і складна, реалізація компетентнісного підходу в навчанні мови набуває науково-методичного досвіду, вмілого використання в навчально-практичній діяльності. Завдання сучасної лінгводидактики – визначити і сформулювати головні напрями модернізації національної освітньої системи навчання рідної (української) мови, впровадження у навчально-виховний процес ефективної методики формування комунікативної компетентності учня, майбутнього громадянина України.

Концепція загальної середньої освіти в Україні спрямовує навчально-виховний процес на формування у школярів достатньої життєвої компетентності, що включає такі її складові: соціальну (розуміння загальнолюдських, національних та особистісних цінностей і пошана до них), соціокультурну (знання й повага до українських та світових культурних надбань), комунікативну (вміння спілкуватися в будь-якій життєвій діяльності), ділову (активна, ініціативна праця в умовах конкуренції), інформативну (вміння отримувати і трансформувати інформацію) [4].

Особливої значущості в суспільстві й мовній освіті особистості набуває комунікативна компетентність, що диктується вимогами життя і висувається на передній план у шкільному навчанні української мови.

Людина як творець мови, носій культури народу є об'єктом вивчення багатьох наук, але саме філософські концепції вчених здавна взаємопов'язувалися, а часом ставали важливим підґрунтям для інших наукових досліджень – соціальних, лінгвістичних, психологічних, методичних, тощо. Сучасна філософія мовної освіти в Україні, що віддзеркалюється і в методології української мови, має давню традицію, глибокі корені в народній та науковій філософії і досліджує й розробляє нині процес вербального пізнання, місце мови в житті людини та суспільства, культуру мовленнєвої комунікації.

Концепція навчально-виховного процесу формування комунікативної компетентності учнів основної школи потребує надійного методологічного підґрунтя. Як засвідчує аналіз наукової літератури, методологічну основу формування комунікативної компетентності школярів становлять провідні лінгвофілософські положення вітчизняних та зарубіжних учених про взаємозв'язок мови, людини і суспільства; мови, мовлення та мислення; мови й висловлювання учасників комунікативного спілкування; мовну освіту; важливу роль української мови у формуванні громадянина України ХХІ ст.

Метою статті є обґрунтування значущості лінгвофілософських положень вітчизняних та зарубіжних учених про взаємозв'язок мови і людини, значення мовної освіти для особистості і суспільства.

Виклад основного матеріалу. Глибинними витоками української лінгвофілософії, що і нині є актуальними для розвитку комунікативної здатності особистості, цілеспрямованого й безперервного мовного навчання в системі шкільної освіти, є ідеї Аристотеля, І.Канта, Ж.-Ж. Руссо, В. Гумбольдта, О. Потебні, Ф. де Соссюра та ін. На думку Цицерона, “неможливо оволодіти мистецтвом слова, не вивчивши попередньо висновків філософії” [12, с. 215]. Мова вперше стала об'єктом досліджень філософів Давньої Греції, а саме риторів-мудреців (Горгія, Протагора, Сократа, Гіппія, Антисфена), які навчали мистецтва не повсякденної, а переконливої, вдалої, доречної, результативної комунікації. Ще софісти в своїх ученнях розвивали вміння створювати власні висловлювання, тексти, тобто, висловлюючись сучасною термінологією, формували комунікативну компетентність, необхідну для становлення й утвердження успішної особистості в соціумі.

Філософська думка періоду Київської Русі зробила значний внесок у розвиток тогочасного суспільного й особистісного і залишила помітний слід в системі розвитку наук. Відповідно до теми нашого дослідження, особливої уваги заслуговують ідеї мислителів (В. Мономаха, І. Огієнка, Д. Паломника, К. Туровського), що закликали до пізнання божественної істини за допомогою мови й розумного спілкування, тобто ефективної та результативної комунікації. Ці вихідні положення бере за основу сучасна лінгводидактика, оскільки успішна особистість – та, що володіє потрібною у спілкуванні комунікативною компетентністю, здатністю до продукування і сприймання мовлення, здобуває необхідні знання, набуває вмінь і навичок у процесі системного навчання і виховання.

Визначний українських філософ Г. Сковорода наголошував, що мовна освіта як необхідна умова вдалого спілкування триває все життя, кожний день молодій людині необхідно поповнювати власний арсенал знань, поглиблювати й удосконалювати вміння говорити [7]. Ми погоджуємося зі словами мислителя “Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає учитися” [7, с. 177], і вважаємо, що ця ідея має втілюватися в систему сучасної шкільної мовної освіти, зокрема реалізовуватися через дію принципів перспективності та наступності, які визначаємо пріоритетними у процесі навчання української мови з метою розвитку комунікативної компетентності учнів основної школи.

Оригінальними й новаторськими є філософські погляди відомого українського філолога-мислителя І. Огієнка щодо питання онтологічного обґрунтування природи і сутності рідної мови, її ролі у становленні освіченого громадянина і суспільства загалом, викладені в праці “Наука про рідномовні обов'язки” [5]. Учений надавав мові особливої значущості у формуванні національної свідомості, переконливо доводив, що мова – це наша національна ознака, в “мові – наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного і національного. Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб” [5, с. 57].

Мова – основа національної культури, тому повинна виконувати всі суспільні й культурні функції. Що вищий рівень національної культури, національної мови як першоознаки її існування і створення інтелектуально-духовної атмосфери, то вищий рівень свідомості національної, державної. Як відомо, національне відродження, відтворення національної державності можливе лише за умови, коли народ має історичну пам'ять та рідну мову. Ставлення до них людини свідчить і про культурний рівень, і про громадянську позицію. Національна мовна свідомість об'єднує народ у культурному, суспільному, політичному житті. Носії мови повинні прагнути досягти вишуканості та краси власної мови. Отже, найголовнішим завданням сучасної шкільної мовної освіти є “відродження й подальший розвиток української мови на всьому терені України, формування мовної особистості як гаранта збереження й подальшого розвитку національної культури та державності, тобто комунікативно компетентної особистості, чого вимагає розвиток суспільства і час, в якому вона живе” [4, с. 9].

Як форма існування і вияву національної й особистісної свідомості рідна мова має бути засобом самопізнання, саморозвитку і самовираження людини, засобом формування нового типу особистості і суспільних відносин на основі національної освіти, запорукою розбудови держави європейського рівня. Рідна мова, засвоєна з дитинства в мовному середовищі, є найприроднішою, найзручнішою для індивіда і, безперечно, оволодіння нею в дошкільному і шкільному віці – це оптимальний шлях мовного розвитку особистості, формування її комунікативних умінь і навичок.

Зазначимо, що вагомий слід в історії лінгвофілософської думки залишив вітчизняний педагог-філософ К. Ушинський, виклавши власну позицію щодо співвідношення мови і мислення, обґрунтувавши цілісну лінгводидактичну концепцію впливу рідної мови на дитину і процес її навчання. Велику роль у системі мовної освіти, пізнанні дитиною мови вчений відводить учителю, який виконує нелегку і вкрай важливу роботу – навчає дітей рідної мови і веде їх “у сферу духовного життя народу” [11, с. 338]. Не випадково К. Ушинський назвав рідну мову незвичайним педагогом, могутнім і великим, що “не тільки навчає багато чого, а й навчає напрочуд легко, за якимось недосяжно полегшеним методом” [11, с. 124].

Важливе місце в галузі філософії мови посідають концептуальні положення і науково обґрунтовані погляди відомого українського лінгводидакта, мислителя В. Сухомлинського на проблему сутності, природи і методики викладання рідної мови. Вчений, займаючись проблемою мовної освіти, надавав рідній мові першорядної ваги у системі шкільних предметів, оскільки уроки мови несуть не тільки знання мовних законів і засобів, не тільки ідеї гуманізму в навчальний процес, а й мають великий виховний потенціал, що забезпечує формування духовних цінностей, національних почуттів, патріотизму, поваги й любові до рідного народу, його культурних надбань і рідної мови. “Із живої думки і слова, – стверджував педагог, – почалося становлення людини: мисль, втілена у слово, підняла нас над природою, над усіма речами і явищами, над епохами і століттями. Слово ввібрало в себе найтонші порухи наших почуттів; у ньому закарбувалася душа, звичаї, традиції, радості й болі народу – всі його духовні цінності, творені століттями” [8, с. 17]. І сьогодні не втратили своєї сили й актуальності слова В. Сухомлинського, з якими він звертався до учнів і молоді: “Знай, бережи, збагачай велике духовне надбання свого народу – рідну українську мову. Це мова великого народу, великої культури” [9, с. 34]. Від усвідомлення українцями “рідності”, “материнськості” української мови як чинника нашого згуртування в єдину національну спільноту, від якості, глибини та обсягу знань, якими оволодіватиме учень на уроках української мови в загальноосвітній школі, значною мірою залежатиме стан і розквіт нашого суспільства.

Отже, можемо стверджувати, що розвиток духовності й культури суспільства не можливий без мови, що в наш час потребує глибокого вивчення на основі невмирущих скарбів національної культури народу. Рівень мовної здатності завжди є і буде визначальним у характеристиці соціально-культурного рівня суспільства, народу і кожного громадянина зокрема. Людина створила мову і культуру, а мова та культура – сформувала людину суспільну, думаючу. Індивід реалізується в культурі думки і вербального спілкування, трудової і життєвої діяльності. Оскільки людина – творець культури, то мова є засобом її вираження. Що вищий рівень культури людини, то вищий рівень її комунікативної компетентності, мовленнєвої

вправності, яку необхідно формувати, розвивати в дошкільному віці, початковій, основній, старшій школі й удосконалювати впродовж усього життя. Це вимога часу і розвитку цивілізації.

Ідея зв'язку мови і людини, суспільства, його культури виникла ще у XVIII ст., але цілеспрямована розробка проблеми розпочалася у XIX ст. Вагомий внесок у розвиток світової лінгвофілософської думки зробив В. фон Гумбольдт – німецький мислитель-енциклопедист, який, вперше науково обґрунтовуючи проблему “мова і народ”, стверджував, що “мови для націй є органами їх оригінального мислення і сприйняття” [3, с. 85]. Однією з центральних проблем філософії вченого є широко відома теза про тісний зв'язок народного світогляду та мови народу. “Мова народу – це його дух, а дух народу – це його мова, бо через мову ми пізнаємо світ, його особливості” [3, с. 97].

Сучасні вчені-неогумболісти (Ф. Бацевич, Й. Вайсгербер, Л. Вітгенштейн, Е. Сепір, Й. Трір, Б. Уорф, П. Флоренський та ін.) переконані в синергетичному зв'язку мови зі світом і людиною, що його пізнає. Дослідження проблеми розвитку комунікативної компетентності учнів основної школи опирається на лінгвофілософське трактування і розуміння мови, її ролі в житті людини й нації, зовнішньої та внутрішньої форми мови, взаємозв'язку лінгвістичних засобів, процесу спілкування (комунікації). Ключові концепції мислителів (Й. Вайсгербера, Г. Г. Гадамера, В. Гумбольдта, І. Огієнка, П. Флоренського,), вагомими положеннями їхніх досліджень про взаємообумовленість, взаємозалежність мови і національного характеру народу, його мовного світогляду; здатність слова концентрувати енергію як окремої людини, так і всього народу; поєднання у слові енергії суб'єкта пізнання з енергією об'єкта дійсності та утворення спільної енергії, що є синергетичним зв'язком людини і світу; мову як підґрунтя духовного становлення особистості й нації [1] становлять основу сучасного філософського підходу до мови та вивчення рідної мови в навчальних закладах. “Володіння мовою, рідною для її носіїв, – на думку Й. Вайсгербера, – стає основою неповторності їх мислення, світосприйняття і ставлення до світу та інших людей” [10, с. 131]. Ці міркування важливі для нашого дослідження формування особистості учня загальноосвітньої школи, тому повинні бути основоположними в навчанні української мови для забезпечення в учнів умінь і навичок логічного й доречного викладу власних думок, правильного й точного сприйняття чужих висловлень, ефективного спілкування між особистостями за допомогою вербальних одиниць у поєднанні з паралінгвістичними засобами.

Найважливіша роль у процесі входження індивіда в соціум, як визначають більшість дослідників, безумовно, належить мові. Це зумовлено тим, що в мові відображено досвід попередніх поколінь нашого народу і всього людства. Людина, оволодіваючи мовою, привласнює цей досвід, робить його складником своєї особистості. Все вище означене відображається в процесах мовленнєвої комунікації, спілкуванні, що в кожній культурі має власні особливості, тому необхідно розвивати природну здатність людини до вербального спілкування, формувати комунікативну компетентність у системі загальної шкільної освіти.

Аналізуючи концепції філософів, бачимо, що вчені підтверджують взаємозалежність розвитку мови, особистості й суспільства, нерозривність існування людського мислення і мовлення як результату реалізації мови в усній чи писемній формі, мислителі особливого значення надавали процесу навчання мови, формуванню вмінь спілкуватися (комунікувати), вміло входити у процес розмови, добирати влучні й переконливі слова, прагнули пізнати людину, з якою спілкуєшся, і під час розмови намагалися враховувати її психічні особливості та внутрішній світ.

У працях сучасних філософів (Т. Кочеткова, І. Невлєєва, В. Петрушенка, Л. Озадовської) розкрито ключові складники комунікативної взаємодії учасників спілкування, особливості процесу створення ними висловлювання, що є результатом інтелектуальної мисленнєво-мовленнєвої діяльності особистості й осмислення компонентів продукування мовлення. Під час вербального спілкування завжди реалізується ситуація діалогу, яка, на думку Л. Озадовської, “передуює не тільки монологічній формі, але й феномену мови як такої. Існування мови як системи символів розкриває одну з основних особливостей людського буття: не може бути неопосередкованих відношень ні між людиною і світом, ні між однією людиною й іншою. Посередником між ними завжди є мова. Місток між “Я” і “Ти” можна перекинути тільки

завдяки їй допомозі” [6, с. 73]. У процесі мовленнєвої комунікації мовна особистість не тільки висловлює думку, передає певну інформацію, а й показує своє ставлення до неї, водночас програмує та прогнозує комунікативно-мовленнєві дії того, хто слухає, забезпечуючи зворотний зв'язок. Це потрібно враховувати в сучасній школі на уроках української мови, цілеспрямовано і систематично формувати в учнів уміння здійснювати визначені мовленнєві дії, що є необхідною умовою для розвитку їхньої комунікативної компетентності.

Проблема зв'язку мови як засобу спілкування з мисленням, взаємозв'язку комунікативних умінь особистості з її розвитком й утвердженням в суспільстві наскрізно прослідковується у філософських дослідженнях від античності до сьогодення.

У ХХ столітті виокремилася впливова течія сучасної філософії – герменевтика, що досліджує особливості гуманітарного пізнання, виявляє спільне й відмінне у пізнанні та розумінні, вивчає інтерпретацію і творення текстів, упередженість у тлумаченні тексту. Сучасні мислителі (Ю. Габермас, Х. Гадамер, М. Гайдеггер, П. Ріквор, Ф. Шлейємакер та ін), уважаючи проблему сутності розуміння як ключову в германевтиці, визначають її головну мету – осягнути “диво розуміння”, що є способом існування людини, яка пізнає, оцінює та діє. До основного категорійного апарату означеної галузі філософії входять “знак” і значення, “слово” (явище культури) і “контекст” (культура загалом), “текст”, “інтерпретатор” тощо. Розуміння навколишнього світу та порозуміння між людьми, на думку Х. Гадамера [2], відбувається у царині мови, що є специфічною реальністю. У своїх міркуваннях філософ наголошує: для того, щоб пізнати істину, необхідно вести і всіляко підтримувати діалог, за допомогою мовних засобів висловлювати власну думку й надавати можливість виразити свою думку й будь-якому опоненту. Водночас об'єктом розуміння є не тільки зміст, закладений автором у тексті, а й предметна сутність справи, з усвідомленням якої пов'язаний сам текст [2, с. 117]. Ми погоджуємося з думкою вченого і вважаємо, що означені ідеї мають бути засадами для позитивного й успішного спілкування між людьми, а навчати учнів майстерності побудови власних висловлювань та стратегій поведінки необхідно цілеспрямовано й фундаментально в основній школі під час навчальної діяльності, зокрема системної реалізації на уроках української мови комунікативних вправ і завдань, тренінгів, ігор тощо.

Концептуальні ідеї лінгвофілософів щодо процесу вербального спілкування для нашого дослідження відіграють вагомий роль, оскільки осмислене вивчення української мови на основі тексту з метою створення власних вдалих комунікативних актів з урахуванням співрозмовника, умов ситуації спілкування є важливим аспектом формування комунікативної компетентності учнів.

Висновки. З огляду на викладені вище філософські засади формування комунікативної компетентності особистості можемо зробити висновок про безпосередній зв'язок усіх аспектів порушеної проблеми з тими лінгвофілософськими положеннями, що дозволяють усвідомити закономірності досліджуваних комунікативних явищ та здійснити відповідні узагальнення. На нашу думку, значущі концептуальні філософсько-методологічні положення щодо взаємозв'язку мови і людини, суспільства; мови, мовлення та мислення; значущості рідної мови у становленні і формуванні людини як члена соціуму; мови і змісту, форми тексту, взаємодії учасників комунікативного процесу необхідно враховувати і в сучасній методиці навчання рідної (української) мови, через їх призму формувати нову мобільну особистість, забезпечувати її комунікативну компетентність.

1. Бацевич Ф. Духовна синергетика рідної мови. Лінгвофілософські нариси: монографія / Ф.С. Бацевич. – К.: ВЦ “Академія”, 2009. – 192 с.
2. Гадамер Г. Истина и метод / Г. Гадамер; [пер. с нем. Б. Н. Бессонова]. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт; [пер. с нем. яз. Г. В. Рамишвили]. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
4. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 58-62.
5. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки Рідномовний катехизис для вчителів / І.Огієнко. – К.: Обереги, 1994. – 72 с.
6. Озадовська Л. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні / Л. Озадовська. – К., 2007. – 164 с.

7. Сковорода Г. Повне зібрання творів: у 2-х т. / Григорій Сковорода. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.
8. Сухомлинський В. Слово рідної мови / Василь Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1968. – № 12. – С. 2-10.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 томах / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 670 с.
10. Философская энциклопедия: в 4-х т. / [гл. ред. Ф.В. Константинов]. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – Т. 4. – 1967. – 591 с.
11. Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве / Пер. и прим. Ф. А. Петровского (“Об ораторе” [С. 75-272]), И. П. Стрельниковой (“Брут, или О знаменитых ораторах” [С. 253-328]), М. Л. Гаспарова (“Оратор” [С. 329-384]) / Под ред. М. Л. Гаспарова. – М.: Наука, 1972. – 472 с.

The article is dedicated to actual problem of the present time – forming of communicative competence of personality on based philosophical conception of scientists about correlation of language and speech, understanding of amount, language and it's role in the life of man and society.

Key words: *communicative competence; linguistic and philosophical conception; development of spirituality, culture of society and language; interdependence of language and personality.*

УДК 373.3.016:811.161.2
ББК 74.268.110

Тамара Маркотенко

РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 1 КЛАСУ ЗА СЮЖЕТНОЮ КАРТИНКОЮ

У статті піднімається питання розвитку українського мовлення учнів 1 класу за ілюстраціями підручника “Українська мова”, наводяться приклади мовно-мовленнєвих завдань до теми “Чарівні слова”.

Ключові слова: *українська мова, мовлення, учні, підручник, ілюстрації.*

Основною метою навчання української мови в початкових класах шкіл з російською мовою викладання є формування і розвиток комунікативної компетентності молодших школярів з урахуванням їх можливостей та інтересів.

Формуючи українське мовлення учнів 1 класу, слід враховувати, що, перебуваючи в російськомовному оточенні (родина, дитячий заклад), діти практично оволоділи орфоепічними й граматичними вміннями та словниковим запасом російської мови, вільно висловлюють думку російською мовою. Проте таких умінь щодо української мови учні не мають. Саме тому в 1 класі програмою передбачено усний курс української мови, який має сформувати в учнів орфоепічні вміння і навички, збагатити словниковий запас української мови, сформувати граматичні вміння. Зміст роботи з розвитку усного мовлення обумовлюється сферами спілкування (особистісна, навчальна, соціально-побутова, публічна, професійна, сфера природи), які окреслюють відповідну тематику й ситуації спілкування.

Мета нашої статті – проаналізувати сприйняття учнями малюнка підручника з української мови для 1 класу до теми “Чарівні слова”, укласти мовно-мовленнєві вправи на збагачення мовлення школярів.

Розвиток умінь розмовляти українською мовою відбувається як на зразках діалогічного й монологічного мовлення, так і за допомогою дидактичних матеріалів у вигляді ситуативних і нескладних за змістом сюжетних малюнків. Проблема сприймання дітьми картин, ілюстрацій, малюнків та складання розповіді за ними досліджувалася багатьма вченими СНД (Білан О.І., Виготський Л.С., Запорожець О.В., Рубінштейн С.Л., Теплов Б.М. та ін.) та зарубіжними (Біне А., Бюллер К., Менделович Д., Тіппель А., Штерн В. та ін.).

Працюючи з ілюстративним матеріалом підручника “Українська мова” для 1 класу, формуємо в учнів уміння комунікативного мовлення, а саме: уміння вступати в діалог та вести його українською мовою, відтворювати сприйняте на слух за малюнком, аналогією, переказувати, розповідати напам'ять, створювати розповіді. Розглянемо ситуативний малюнок

підручника з української мови для I класу до теми “Чарівні слова” [1, с.18] та визначимо прийоми активізації й збагачення мовлення дітей ввічливими словами.



Як відомо, характер сприймання ілюстрації, його повнота залежить від доступності змісту зображеного. Вченими (Жуковська Р.Й., Овсепян Т.Г.) доведено, що дітям легше сприймати ілюстрацію, в якій загальний зміст і окремі деталі зрозумілі, а реалістична манера зображення сприяє не лише впізнаванню предмета, але і встановленню смислових зв'язків між предметами, що зображені на картині. Тому проілюстрована в підручнику ситуація “Привітання бабусі” не складна для сприймання для дітей 6-річного віку. Використання ілюстрацій у роботі зі школярами неможливе без супроводу їх словом (найменування, пояснення, запитання і відповіді, аналіз тощо). Навіть у таких випадках, коли за завданням педагога або за ініціативою дитини проходить мовчазне розглядання предметів, явищ, невимовлені слова є безпосереднім супутником такого роду сприймання, бо воно завжди пов'язане з мисленням, мовою. Сприймання ілюстрації реалізується в мовленні дитини у формі усної розповіді. У нашому випадку завдання педагога, крім розвитку зв'язного мовлення учнів, полягає у введенні до їх мовлення ввічливих слів. Учитель зі школярами також має прийти до висновку, для чого необхідно вживати ввічливі слова, яку людину слід вважати чемною, переконати, що з нечемною людиною не бажають спілкуватися ні дорослі, ні діти.

Перш ніж розпочати розмову про чарівні слова, учитель пропонує розглянути малюнок підручника. Леушина Г.М., Овсепян Т.Г., Рубінштейн С.Л. вказують, що на зв'язність розповіді за ілюстраціями, крім доступності змісту і художньої форми зображення, впливає і попередня цільова настанова у вигляді запитань, які ставить дитині педагог перед початком розглядання ілюстрації. Учені зазначають, що на запитання “Що зображено на ілюстрації?” – діти перераховують предмети, а на запитання “Що роблять діти на ілюстрації?” – дошкільники дають зв'язний виклад сюжету [4, с.84]. Враховуючи зауваження науковців, учитель до ілюстрації ставить запитання “Що роблять люди, зображені на малюнку?”. 70 % учнів вважають, що на малюнку зображено, як до бабусі прийшли гості і вітають її, 18 % школярів розмірковують, що це можуть бути і не гості, а члени родини, які поздоровляють бабусю з якимось святом. Усі діти сходяться на думці, що у бабусі може бути день народження. На питання “Як ви здогадалися, що всі вітають бабусю?”, діти відповіли, що у всіх дорослих у руках подарунки: у дідуся – букет квітів, у жінки – вазон з квітами, у чоловіка – торт, дідуся дає квіти бабусі. Чітко виділений композиційний центр картини допоміг відразу виділити головне і зіставити його з другорядним. Проте 12 % дітей визначили, що на малюнку зображено людей, які принесли квіти бабусі. Ці дані підтверджують думку, що поле дитячого сприймання

обмежене частинами ілюстрації, загальний її зміст не вловлюється відразу. Це насамперед залежить від того, що в дитини цього віку превалює мимовільна увага, яка примушує її бачити часто в ілюстрації не основне, а окремі моменти, іноді навіть другорядного характеру, залежно від новизни, яскравості чи близькості дитячому досвіду тієї деталі на ілюстрації, яка привернула увагу дитини. Як зауважує Л.І. Глухенька, картинку дитина не сприймає всю відразу, а лише частину, і не завжди головну; пізнаючи предмети на картинці, діти не відразу усвідомлюють їх призначення, взаємозв'язок [2]. Це відбувається через те, що процес сприймання не відразу встановлює зв'язки з минулим досвідом дітей, тому осмислювання, розуміння картини приходить дещо пізніше [5, с.40].

Сприймання знайомих предметів, ситуацій викликало в учнів активізацію раніше набутих знань. Тому при розгляданні ілюстрації школярі розповідали не лише про те, що бачать, але й те, що знають про дану ситуацію, предмети, у деякій мірі висловлюють і своє ставлення до ситуації. Так, діти зауважили, що жінкам завжди на день народження дарують квіти, гості часто приходять з тортом, бабусі люблять доглядати за квітами, тому їм дарують квіти у горщику, гостям не слід запізнюватися.

Слід відзначити надзвичайну емоційність, наївність і безпосередність дитячого сприймання. На цю особливість ще вказував С.Д. Левін, який вважає дитячу наївність виявом “широкого здивування, захоплення тим, що зацікавило маленького художника..., вираження відкривача чудового світу” [3, с. 34-35]. На пропозицію вчителя поміркувати, що гості кажуть, діти щиро проголошували привітання для бабусі, зазначали, що в їхніх родинях теж дарують квіти. Під час розігрування ситуації школярі засвоювали вислови: *Добрий день!, Доброго дня!, Доброго ранку!, Здрастуйте!, Всього найкращого! Усього доброго!, Будьте здорові!, Щасливо!, Хай вам щастить!, Бажаю ...* На уроці дітям була надана можливість запросити на день народження однокласників, привітати іменинників, що народилися восени. При цьому слід поспостерігати, який вираз обличчя у тих, хто висловлює привітання, і в того, хто його приймає, а потім розглянути ще раз малюнок і висловити припущення про вираз обличчя людей, що зображені на ілюстрації. Задана вправа не тільки допомагає усвідомити зміст сюжету, а й активізує введення в активне мовлення школярів прикметників *лагідне, привітне, ласкаве, добре*. Учням також було запропоновано виконати пластичний етюд, коли діти повинні привітатись, поздоровити одного зі школярів з днем народження, а іменинник – подякувати за привітання. При цьому одному з учнів одягаються навушники: він не чує розмови, але за мімікою повинен визначити, хто іменинник. Потім висловити свої припущення, розповісти, чому він прийшов до такої думки.

Доцільною на уроці є лексична вправа “Назви більше слів”. Дітям пропонується спочатку дібрати прикметники до предмета: квіти (які?) – *запахні, червоні*, а потім – слова на позначення дій персонажа малюнка: дідуся (що робить?) – *вітає, бажає, дарує, посміхається*, бабусю (що робить?) – *слухає, дякує, посміхається*. Розвитку зорової пам'яті сприяє вправа “Хто більше побачить зображень на ілюстрації?” (Двом дітям пропонувався ще раз розглянути ілюстрацію, після того назвати все, що на ній зображено).

Сприймання дитиною ілюстрації є більш складним для неї процесом, ніж безпосереднє бачення реального предмета, бо ілюстрацію дитина сприймає лише зором. Описуючи ілюстрації, діти будують речення, добирають потрібні слова і вислови і таким чином збагачують своє мовлення, вчаться висловлювати свої думки. Необхідною умовою навчання дітей розповідати за ілюстрацією є систематична цілеспрямована робота над формуванням умінь сприймати її сюжет, розуміти зображувану ситуацію, формування граматично правильного мовлення.

Отже, правильний добір ілюстрацій, поступове ускладнення завдань, методів і прийомів роботи сприяють тому, що процес навчання дітей стає доступним, цікавим, ефективним.

1. Гавриш Н.В. Українська мова: усний курс: підруч. для 1-го кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою / Н.В. Гавриш, Т.С. Маркотенко. – К.: Генеза, 2012. – 160 с.

2. Глухенька Л.І. Картинка як дидактичний посібник в роботі дитячого садка / Л.І. Глухенька. – К.: Радянська школа, 1958. – 129 с.

3. Левин С.Д. Зависит от педагога... / С.Д. Левин // Художник, 1962.– № 2. – С. 34-35.

4. Леушина Л.И. Зрительное пространственное восприятие / Под ред. В.Д. Глезер./ Л.И. Леушина. – Л.: Наука, 1978. – 175 с.

5. Сосидко В.В. Осознание лингвистического значения слова учащимися-шестилетками./ В.В. Сосидко. – К.: Радянська школа, 1988. – 160 с.

The article deals with the issue of primary schoolchildren's speaking habits development based on textbook artworks ("Ukrainian Language"), some thematic samples of linguistic and speech tasks ("Magical words") are represented.

Key words: Ukrainian language, speech, schoolchildren, textbook, artworks.

УДК: 372.46:372.3.033

ББК: 74.102 ПЗЗ

Людмила Мацук

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті охарактеризовано сутність поняття "компетентність" у світлі сучасних технологій раннього навчання дітей дошкільного віку. Доведено, що вони є одним з ефективних засобів для реалізації навчально-виховних і розвиваючих завдань, а також для формування усного мовлення дошкільників.

Ключові слова: компетентність, мовленнєвий розвиток, мовленнєва компетентність, інноваційні технології, сучасні технології раннього навчання дітей.

У ранньому віці дитина оволодіває величезним надбанням людства – мовою. На другому році життя вона вже розуміє звернення до неї з боку дорослого, сама починає розмовляти й до трьох років майже вільно спілкується з людьми, що її оточують. Нормальне визрівання вищої нервової діяльності – необхідна умова повноцінного розвитку малюка. Однак природних задатків для цього не досить, потрібний додатковий вплив з боку дорослих, які виховують дитину.

Тому для сучасного етапу розвитку дошкільної освіти в Україні характерна широка наявність у ньому інноваційних технологій та процесів.

Американський дитячий лікар і психолог Глен Доман, досліджуючи психологію розумового розвитку дітей, у 1955 р. заснував Інститут розвитку людського потенціалу (Філадельфія), який нині очолює його донька і послідовниця Джанет Доман. Він є автором всесвітньовідомої серії "М'яка революція", що охоплює книги "Як дати дитині енциклопедичні знання", "Як навчити дитину математики", "Як навчити дитину читати", "Як розвинути розумові та фізичні здібності дитини" тощо.

Гленом Доманом створена сучасна теорія і широка практична програма раннього навчання дітей, зручна для застосування не тільки в навчально-виховних закладах, а й у домашніх умовах.

За переконанням Г. Домана, "основи інтелекту, освіченості людини, життєві перспективи загалом закладаються у перші дитячі роки. Цей період є вирішальним для подальшого життя дитини, і вона вже ніколи не зможе перевершити потенціал, закладений до 5 років" [2, с. 200].

На думку Г. Домана, ранній розвиток дитини охоплює два аспекти: загальний розвиток; навчання читання, математики, основ природничих наук, літератури, мистецтва. Тому саме в ранній період дитина повинна одержати всю базову інформацію. За твердженням Г. Домана, особистість, чия пам'ять збагачена знаннями, які вона вміє використовувати, є всі підстави вважати обдарованою. Однак метою раннього розвитку і виховання дитини не може бути "вироснування" геніїв. "Наша мета – аж ніяк не зробити дитину Нобелівським лауреатом, чи всесвітньо відомим скрипалем, чи олімпійською зіркою, головне – допомогти їй визначитися в житті, із різноманітних можливостей зосередитися на найважливіших для неї" [2, с. 202].

Отже, ранній розвиток має дати дитині таку освіту, яка забезпечить їй глибокий розум і здорове тіло, зробить її кмітливою і доброю.

Очоловані Г. Доманом спеціалісти в галузі розвитку раннього навчання розробили

оригінальні технології навчання дітей читання, математики, а також технологію, завдяки якій дитина може оволодіти енциклопедичними знаннями.

В галузі інноваційних технологій дошкільного виховання, зокрема раннього навчання, працює також педагог-філолог М. Зайцев. Комплекс оригінальних методичних прийомів технологій автора базується на відкриттях і теоретичних узагальненнях учених І. Сеченова, І. Павлова, О. Ухтомського, В. Бехтерева, О. Леонтьєва.

Принциповим положенням технології є одночасний розвиток мовлення дітей з навчанням їх читання. За такого підходу читання розглядається не як передумова "прискореного розвитку", а як процес оволодіння новою мовною реальністю – письмовим мовленням.

Розроблена Зайцевим технологія навчання читання використовує типово дитячий засіб пізнання світу – кубики, яким великого значення надавали Я.А. Коменський, Ф. Фребель. Не менш важливі вони і в наш час, коли віртуальні образи комп'ютерного навчання відривають дитину від реалій навколишнього світу, породжують ілюзорне відчуття вседозволеності, формують жорстокість, байдужість до явищ природи і соціального буття, дегуманізують її свідомість. Не випадково технологію М. Зайцева високо оцінив автор оригінальної системи розвивальних ігор Б. Нікітін.

Технологія навчання грамоти пропонує оригінальний шлях до читання через письмо. Свого часу цей метод розробила М. Монтессорі.

З психофізіологічної точки зору технології М. Зайцева засновані на визнанні неабияких можливостей дітей дошкільного віку в сприйманні та засвоєнні на чуттєвій основі знань про навколишній світ. Їх автор виходив з того, що для повноцінного формування особистості потрібно задіяти всі органи чуття, забезпечити належний розвиток відчуттів і сприймань як головних способів пізнання дитиною предметів та явищ. Наприклад, безмежні можливості зору, слуху, нюху, тактильного сприймання (на дотик) слід використовувати в навчанні саме тоді, коли вони формуються і розвиваються як головні чинники пізнання дитиною світу. Адже навіть у дитини, котра народилася здоровою, неухважність батьків і педагогів до розвитку чуттєвих способів пізнання може спричинити серйозні проблеми розумового та морального розвитку. Людина зі сформованими відчуттями та вміннями сприймати вільно орієнтується в навколишньому світі, самостійна, впевнена у своїй діяльності, у стосунках з іншими людьми [3, с.48].

Окрім вище названих учених, що вже прославили себе своїми інноваційними технологіями раннього навчання, є чимала кількість науковців і практиків, зокрема Л. Артемова, Н. Буркуна, А. Бурова, Н. Дернович та ін.

Таким чином, мовленнєве вдосконалення дитини зумовлене потребою спілкування (комунікації). Однак ніяка, навіть найкраща "духовна їжа" та найкращі мовленнєві зразки не вестимуть за собою малюка, якщо він не відкриє для себе необхідності користуватися культурними формами мовлення. Тобто без внутрішньої роботи, без розв'язання дитиною своїх власних труднощів розвитку неможливо опанувати мову як надбання культури. Складність процесу полягає ще й у тому, що кожний індивід іде до цього у власному темпі та своїм шляхом.

Змістом розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності є формування компетентності, зокрема:

- когнітивно – комунікативної;
- орієнтувально – планувальної;
- організаційно – комунікативної;
- власне мовленнєвої;
- комунікативно – діяльнісної.

Когнітивно-комунікативна компетентність передбачає ознайомлення дітей з правилами мовленнєвого спілкування в різних життєвих ситуаціях, під час взаємодії з дорослими та однолітками, засвоєння норм і правил українського мовленнєвого етикету, етичних норм спілкування; опанування стандартних форм мовленнєвого етикету; оволодіння словником на позначення ситуацій спілкування; просторово-часових характеристик, емоційного і фізичного стану учасників спілкування, особистісних якостей та рис характеру людей; розуміння значень виразу обличчя, пози, жестів.

Реалізації означеної компетентності сприятиме застосування таких методів: проведення бесід на морально – етичні теми; читання художніх творів, казок, ознайомлення з малими жанрами українського фольклору; введення у словник дітей нової лексики; створення ігрових мовленнєвих ситуацій, розігрування діалогів і сценок з літературних творів та казок; розглядання піктограм, ілюстрацій до художніх творів відповідного змісту; використання дидактичних ігор.

Орієнтувально-планувальна компетентність означає насамперед уміння орієнтуватись у ситуації спілкування (часово-просторових, змістових характеристиках, соціальних взаєминах); у соціальних та індивідуальних особливостях співрозмовника (стать, вік, соціальний статус, фізичний, емоційний стан, наміри, інтереси); у вербальних і невербальних засобах спілкування, які застосовує співрозмовник, врахувати результати орієнтування при плануванні подальшої мовленнєвої поведінки (добиранні лексичних засобів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, регулюванні зовнішніх характеристик мовлення – сили голосу, темпу і тону мовлення, довільному управлінні невербальними засобами спілкування – привітний вираз обличчя, стриманість у жестах тощо).

Організаційно-комунікативна компетентність передбачає практичне оволодіння дітьми вербальними і невербальними прийомами вступу в мовленнєвий контакт, підтримки та розгортання діалогу, ввічливого й логічного завершення спілкування; готовність ініціювати спілкування з дорослими та однолітками; вміння знаходити співрозмовника серед однолітків, пропонувати тему розмови, спрямовувати її в потрібне русло, організувати спілкування під час спільної діяльності, планувати й коригувати спільну практичну діяльність.

Мовленнєва компетентність – це вміння вибирати з-поміж різних форм висловлювань – монологічних (розповідь, опис, міркування, пояснення) та діалогічних (ситуативна розмова, діалог – розпитування, бесіда) – способи спілкування, адекватні комунікативній меті та ситуації.

До методів формування мовленнєвої компетентності відносяться навчання дітей складати розповіді, діалоги; словесні дидактичні ігри; моделювання ситуацій спілкування, завдання на розв'язання комунікативно-мовленнєвих задач у навчальному й повсякденному спілкуванні.

Комунікативно-діяльнісна компетентність – це інтегрований результат формування у дітей всіх видів комунікативної компетентності, вміння досягати комунікативної мети завдяки комплексному застосуванню мовних і немовних засобів. Головна умова її формування – активна практика мовленнєвого спілкування дитини з однолітками та дорослими [1].

Отже, компетентність дошкільника розуміємо як комплексну характеристику особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [1, с. 96].

Серед чинників, що зумовлюють успішний розвиток мовленнєвої компетентності дошкільника, важливе місце посідає емоційна сфера дитини. Отже, дорослим потрібно постійно підвищувати емоційну наповненість дитячих переживань, пов'язаних з мовотворенням. Для розвитку мовленнєвої компетентності дитини потрібно докласти чимало зусиль. Це повинні вивчати не тільки фахівці (вихователі, вчителі), але і в родинному колі необхідно приділяти достатньо уваги для розвитку мовлення дитини.

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А.М. Богуш . – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.

2. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка / Г. Доман. – М., 1996. – 538 с.

3. Зайцев Н. Сенсация? Трудно поверить? / Н. Зайцев // Педагог. вестник. – 1994. – №1. – С. 43-65.

The paper describes the essence of the concept of "competence" in the light of modern technologies of early learning pre-school children. Proved that they are one of the most effective means to implement educational and developmental tasks as well as for the formation of speech preschoolers .

Key words: *competence, language development, linguistic competence, innovative technology, modern technology of the early education of children .*

ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛАХ З МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

У статті розглядається актуальна на сучасному етапі розвитку лінгводидактики проблема формування графічних навичок на уроках української мови у школах з мовами навчання національних меншин. Проаналізовано основні причини виникнення помилок під час письма у молодших школярів, розглянуто способи їх попередження та шляхи усунення.

Ключові слова: *графічні навички, інтерференція, корекція, транспозиція, школи з мовами навчання національних меншин.*

На сучасному етапі розвитку суспільства основним завданням державної освітньої політики є створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина.

Україна є багатонаціональною державою, в якій органічно переплетені культури багатьох народів, їх традиції, звичаї, мовні та літературні надбання. Органічне поєднання національного і загальнолюдського – це необхідна передумова розвитку і збагачення кожної культури.

Згідно зі статусом української мови як державної вона вивчається в усіх навчальних закладах України, у тому числі й у школах національних меншин як обов'язковий навчальний предмет. Важко не погодитися з О.М. Горошкіною, яка зазначає, що “курс української мови в достатньому обсязі повинен обов'язково входити до навчальних планів шкіл усіх типів незалежно від їх профілю. Учити державної мови всіх громадян України – найважливіше соціальне замовлення. Вивчення української мови в наш час є винятково актуальним і вкрай необхідним. Це питання набуває державної ваги, оскільки стосується підготовки майбутнього інтелектуального потенціалу” [1, с. 39].

Вивчення української мови як державної в початкових класах покликане забезпечити “формування і розвиток комунікативної компетентності з урахуванням можливостей та інтересів молодших школярів. Навчання української мови спрямоване також на формування соціокультурної компетентності, яка полягає в умінні встановлювати соціальні контакти, адаптацію підростаючого покоління до життя в українському соціумі, патріотичному й моральному вихованні, а також у формуванні почуттів толерантності до представників інших національностей, їхніх мов, культур” [5, с. 2].

У зв'язку з цим актуальними стали питання удосконалення методики вивчення української мови в школі з російською мовою навчання. Лінгводидактику близькоспоріднених мов досліджували Р.М. Вовкотруб, І.П. Гудзик, Г.П. Коваль, Л.О. Кутенко, О.А. Павлик, О.М. Петрук, Н.В. Притулик, В.О. Трунова, О.Н. Хорошковська та ін.

Однак, попри наявність значної кількості методичної літератури, вчителі початкових класів усе ще відчувають певні труднощі під час організації вивчення української мови у школах з російською мовою навчання. Це пояснюється тим, що “вчителі недостатньо володіють методикою вивчення української мови як другої, здебільшого орієнтуються на методику першої мови, тобто не враховують психолінгвістичних особливостей опанування другої мови дітьми молодшого шкільного віку” [6, с. 11].

Особливо наочно цей недолік проявляється під час формування графічних навичок, які, за спостереженнями у загальноосвітніх навчальних закладах з російською мовою навчання, формуються без забезпечення перенесення знань і вмінь з першої мови на другу. Все це й зумовило написання статті, мета якої – визначити умови та найбільш ефективні способи формування графічних навичок молодших школярів на уроках української мови у школах з мовами національних меншин.

Складовою частиною знань про знакову систему є формування графічних навичок як засобу перетворення усного мовлення в писемне. Поняття “графічна навичка письма” включає каліграфічний компонент – уміння правильно, чітко, швидко і красиво зображати рукописні знаки на папері, й орфографічний – знання правил використання рукописних знаків і вміння

застосовувати ці правила під час письма. Усе це формується поступово під час навчання в початковій школі.

Процес писемного мовлення складається з внутрішнього вимовляння та фіксації думок на основі звуко-графічних асоціацій. За кількістю операцій писемне мовлення складніше від усного, адже під час останнього при висловлюванні відбувається синхронне перетворення думок у звуковий потік, яке потребує автоматизму в оперуванні лексичним і граматичним матеріалом. Писемне ж мовлення передбачає попередній синтез, тобто продумування змісту та форми висловлювання, а також ретроспективний аналіз уже написаного.

Практика засвідчує, що помилки на вживання учнями букв українського алфавіту є найбільш поширеними і стійкими, оскільки з початкової школи переносяться в основну і навіть старшу. Причиною їх є інтерференція умінь писати: в процесі письма українською мовою учні переносять навички позначення однакових та подібних звуків з рідної мови в українську, що виявляється в численних графічних помилках. Під дією інтерференції формування умінь і навичок письма українською мовою уповільнюється і потребує численних спеціально підібраних вправ, спрямованих на формування інших, ніж у рідній мові асоціативних зв'язків: "звук – буква".

Для успішного формування зазначених умінь важливе значення мають і такі фактори, як: порядок вивчення букв української мови, спрямований на зменшення інтерференції; методика пояснення нової звуко-букви, спрямована на диференціацію буквених знаків у рідній та українській мовах; система графічних вправ, в основі яких також лежить диференціація букв, активізація слухо-зорової і зорової пам'яті.

Спеціальної уваги та окремого прописування з поясненням елементів літер потребують нові букви Іі, Єє, Її та Іг. Під час пояснення великої і малої букв Іі слід звернути увагу на те, що у написанні великої букви І крапка зверху не ставиться, що заокруглення великої та малої букв повернуті в різні боки.

У ході пояснення букви Єє обов'язково звертають увагу на те, що перший елемент букви є – буква с. Письмо літер Її не викликає особливих труднощів, оскільки вони подібні до Іі, тільки над великою і над малою буквами треба ставити дві крапки.

Окремо вчитель пояснює написання букви Іг (великої і малої) та її з'єднань з іншими буквами. На етапі пояснення букв української мови учні не лише читають, а й пишуть ці літери, слова з ними, речення.

Не потребують окремого формування умінь написання букви Ии, Ее, оскільки відповідні графеми є і в російській мові. Однак потрібні спеціальні вправляння у вживанні їх в українських словах, що однакові за звучанням в близькоспоріднених мовах, але відрізняються написанням: кит, рижий, риба, мед, екскурсія.

Система вправ має бути спрямована на подолання інтерференції, на чітке розмежування написань у російській та українській мовах. Цьому сприяє прийом зіставлення. Тому першими мають використовуватися вправи, в основі яких лежить зіставлення: записати українською мовою слова, подані російською, та підкреслити букви української мови, якими відрізняється написання цих слів:

Игорь, искра, Дима, Нина, бобры, дыня, мышь; экран, поэт, эрудит, Эля, Ева, енот, своей, моей.

Добирати слова для вправ слід також на основі зіставлення, але вже прихованого: брати тільки слова, які відрізняються написанням виучуваних букв (сир, син, лижі, рись). Запис таких слів з підкресленням українських букв спрямований на зосередження зорової уваги на українських літерах, на диференціацію їх у російській та українській мовах.

Наступний вид вправ – словникові диктанти з використанням сигнальних карток із зображенням букв *i, u, e, e, i* та буквосполучень *ю, во*. Для диктанту добирається до 12 слів. Методика його проведення така: учитель вимовляє слово й запитує, якою буквою школярі позначають той чи інший звук. Наприклад, *Іван*. Який перший звук вимовляється у цьому слові? Якою буквою слід позначити цей звук? Або слово *їжак*. Які перші звуки вимовляються в цьому слові? Якою буквою вони позначаються? У відповідь школярі піднімають потрібну картку,

кладуть її перед собою, щоб бачити (інакше, незважаючи на те, що букву показали правильно, під час письма можуть написати ту букву, якою звикли позначати відповідний звук у російській мові).

Для диктантів недоцільно брати слова, що різняться в обох мовах вимовою, але однакові за написанням (*картина, день*).

Корисними є вправи на списування з проговорюванням. Для них добираються 3-4 речення, пов'язані за змістом, максимально насичені словами з виучуваними буквами. Речення здебільшого короткі, з 3-4 слів. Методика списування така: текст записується на дошку. Вчитель читає записане, пояснює нові слова, якщо є такі. Вдруге текст читають учні разом з учителем, одержують завдання списати текст, проговорюючи (продиктовуючи) кожне слово напівголосно, а потім підкреслити українські букви.

На етапі формування умінь вживати українські літери під час письма ефективними є зорово-слухові диктанти. Для них добираються невеликі уривки з віршів (2-4 рядки), загадки, прислів'я. Записане на дошці читає вчитель, звертає увагу на українські букви, підкреслює їх. Далі текст читають учні разом з учителем, потім текст закривається і школярі записують його під диктовку. Після цього текст знову відкривається, дається завдання звірити з дошкою свої записи і підкреслити українські літери.

Гарне письмо – це ще й грамотне письмо, тому наслідком несформованих графічних умінь у 3-4 класах є численні орфографічні помилки. Щоб попередити їх виникнення, вчителі 3-4 класів перед тим, як перейти до теми уроку, проводять хвилини чистописання та словникової роботи. Така робота не завжди результативна, тому що в більшості випадків учням нецікаво робити те, що, як їм здається, вони давно вміють. Для того, щоб викликати у дітей інтерес до зазначеної діяльності, можна запровадити хвилини-чистописання, що розвивають увагу учнів.

Наведемо приклади завдань. Знайдіть зайві букви та переписіть без них: 1) і э е ы и ё ї є и э і ы і е (зайвими є букви російського алфавіту); 2) є, ї, е, ю, я (буква е не може позначати два звуки в українській мові); 3) е, и, а, г (зайва буква а, тому що вона позначає і в російській, і в українській мові однаковий звук, а інші букви, хоч і наявні в графічних системах обох мов, мають різне звукове значення). Запишіть наступну букву: а, е, є, и, і ... (за алфавітом, якщо опустити приголосні наступна буква – ї). Розшифруйте і запишіть слово: ітьсден (*єдність*), хїаиотп (*поїхати*), дьфінле (*дельфін*).

Отже, перед учителями початкової школи з мовами навчання національних меншин постає важливе завдання – навчити дітей писати українською мовою, долаючи вплив російської. Уміння грамотного письма має складну структуру, до якої входять і графічні навички, формувати які необхідно протягом усього навчання у початковій школі, а не тільки під час вивчення української графіки, оскільки вміння другої мови можуть нівелюватися під впливом рідної.

Представлений матеріал не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми, перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні особливостей формування читацьких умінь учнів молодших класів на уроках української мови у школах з мовами національних меншин.

1. Горошкіна О.М. Особливості методики навчання української мови в старших класах гімназії: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Горошкіна Олена Миколаївна. – К., 1997. – 191 с.

2. Павлик О.А. Актуальні проблеми розвитку писемного мовлення молодших школярів на уроках української мови у школах з російською мовою навчання / О.А. Павлик // Збірник наук. праць. Педагогічні науки. Вип. 17. – Херсон: Олді-плюс, 2001. – С. 295-299.

3. Петрук О. Українська мова як державна (для початкових класів ЗНЗ із національними мовами навчання). 1-4-й класи / О. Петрук // Початкова освіта. – 2012. – Квітень. – С. 14-15.

4. Трунова В.А. Розвиток мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму / В.А. Трунова. – К.: Вища шк., 2001. – 98 с.

5. Українська мова. 1-4 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою / О.Н. Хорошковська // Початкова школа – 2012. – № 6 (вкладка).

6. Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О.Н. Хорошковська. – К.: Промінь, 2006. – 256 с.

The article deals with the urgent on the modern stage of linguodidactics script skills formation problem in the Ukrainian language lessons at school with the national minorities languages study. The

main reasons of mistakes making are analyzed during the junior schoolchildren writing, the ways of their preventing and overcoming are considered.

Key words: script skill, interference, formation, transposition, schools with national minorities languages study.

УДК 371.315:82

ББК 74.268.3 (4 Укр)

Людмила Назаренко

ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОСТІ М. ПАВЛЕНКО, 7 КЛАС)

Автором розкрито змістове наповнення терміна “предметна літературна компетентність”, подано приклади завдань з літератури з використанням ІКТ на матеріалі повісті “Русалонька із 7-В або Прокляття роду Кулаківських” Марини Павленко.

Ключові слова: компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, література, художній твір.

Сучасний підхід до освіти детермінує зміни в педагогічній діяльності, а також використання інформаційно-комунікаційних технологій, адже будь-якому суспільству потрібна особистість, яка вміє орієнтуватися в інформаційних потоках, висловлювати свою думку, працювати в нестандартних умовах, є конкурентоспроможною і компетентною.

В. Кремень висловлює міркування, що без сучасної, оновленої освіти, яка б, окрім іншого, використовувала ІКТ, Україна не матиме майбутнього, бо там, де йдеться не про демонстрацію знань, а їх застосування для аналізу нетрадиційних ситуацій, наші діти мають гірші показники [4, с. 4].

З метою покращення якості освіти, на нашу думку, варто, звернути увагу на пропозицію міжнародної спільноти – змінити акцент з накопичення знань на компетентності. Слід сказати, що формування літературно-компетентної особистості, яка володіє інформаційними засобами та технологіями їх використання, не може відбутися протягом нетривалого часу, адже це довгостроковий процес. Змушені визнати, що він буде позначений значними позитивними зрушеннями лише за умови забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів комп’ютерною технікою, врахування особистісно орієнтованого підходу та психологічної готовності суб’єктів навчання до зміни змісту освіти.

Основна мета нашого дослідження – формування компетентісного підходу до викладання літератури, доречне використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. З цією ціллю розв’яжемо наступні завдання:

1. з’ясувати змістове наповнення терміну “предметна літературна компетентність”;
2. запропонувати варіанти завдань з літератури, які сприяли б пізнавальній активності учнів-читачів, підвищенню рівня літературної та інформаційної компетентності на матеріалі повісті М. Павленко.

Так, літературознавчою основою дослідження стали праці Н. Волошиної, О. Ісаєвої, О. Куцевол, О. Семенов, А. Ситченка, Б. Степанишина, В. Шуляра. Компетентісний підхід у навчанні перебував у колі інтересів О. Дахіна, В. Загвоздкіна, О. Овчарук, С. Паламар, А. Хуторського, В. Шадрикова, В. Шуляра.

Термін “предметна літературна компетентність” тільки входить у теорію та методику викладання української літератури. Виходячи з того, що ні в тлумачному словнику, ні в державному стандарті базової і повної середньої освіти не знайти даного визначення, будемо з’ясовувати його поступово.

Компетентність, за А. Хуторським, – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї й предмета діяльності [9, с. 58].

В. Шадриков визначає компетентність як новоутворення суб’єкта діяльності, що формується в процесі професійної підготовки, є системним виявом знань, умінь, здібностей і

особистих якостей, що дозволяють успішно вирішувати функціональні завдання, складові сутності професійної діяльності [10].

За тезаурусом, укладеним В. Волкановою, під компетентністю людини розуміють спеціальним шляхом структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають їй змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв’язання проблем і досягнення певних стандартів у професійній діяльності [1, с. 6].

Хочемо зауважити, що компетентність – не просто набір знань, умінь, навичок і ставлень, а й досвід, яким володіє людина, набуття якого пов’язане із системою цінностей читача, мотивацією, намірами, метою надбання. Інакше – це повернення до традиційної системи з відповідними результатами.

В. Загвоздкін поклав в основу свого дослідження найбільш повне, на його думку, визначення компетентностей, що надає Ф. Вайнерт: “Компетентності – це когнітивні здібності й уміння вирішувати певні проблеми, а також пов’язані з цим мотиваційні, вольові і соціальні готовності (диспозиції) та здібності використовувати вирішення проблем вдало й відповідально у варіативних ситуаціях” [3, с. 24].

О. Овчарук представила у своєму дослідженні різні підходи до визначення поняття ключових компетентностей, що склалися завдяки зусиллям міжнародних освітніх інституцій, а також оглянувши українські нормативні документи, програми, стандарти.

Найвагомішим тлумаченням стосовно нашого дослідження є те, яке подають експерти програми “DeSeCo”. Вони визначають поняття як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність, з їхньої точки зору, побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [6, с. 22].

Різні тлумачення, запропоновані науковцями, свідчать про те, що єдиного поняття ще не вироблено. Зробимо спробу сформулювати провідну ідею компетентісного підходу. На нашу думку, вона полягає в симбіозі знань, умінь, здібностей і особистих якостей, які можна використати в нестандартних умовах, незалежно від рівня складності запропонованого завдання, у будь-який час. Пристосованість до життя, уміння, у залежності від ситуації, знайти вихід, розв’язати проблему, розуміння того, чому потрібно діяти саме так, і є компетентністю.

Щодо використання слова “предметна” в поєднанні зі словом “компетентність”, то В. Гузєєв пояснює нам, що під предметною компетентністю розуміємо “здатність аналізувати та діяти з позиції окремих областей людської культури” [2, с. 138].

Якщо взяти до уваги предметні компетентності окремо одну від одної, то ми зрозуміємо, що успіху в навчанні школяр не здобуде. Переконані, що лише в тісних інтерсуб’єктних відносинах між усіма предметниками й учнями можна досягти гарантованого позитивного результату, адже навчання літератури передбачає інтеграційні зв’язки. Зважаючи на вказані пояснення, зрозумілим є те, що визначальним орієнтиром у формуванні предметної компетентності стає методика викладання конкретного предмета, в нашому випадку – літератури, тому органічним є включення слова “літературна” до терміну “предметна літературна компетентність”.

У державних стандартах базової і старшої школи стверджується, що літературна компетенція учнів базується на знаннях і вміннях пізнавального й творчого типу. Отже, компетентність читачів-учнів – це система літературних знань і вмінь, яка визначає їхню здатність успішно аналізувати й синтезувати знання про літературний процес та його факти і явища на рівні програмових вимог та понад ними [8, с. 49].

І. Ненько, розглядаючи проблему, “якою має бути літературна освіта – знаннецентричною чи компетентісно спрямованою”, акцентує увагу на тому, що “людина зі сформованими компетентностями не всеїдний, бездумний споживач зазначеної продукції, а читацька індивідуальність” [5, с. 14].

Цілком погоджуємося з науковцем і спробуємо окреслити причини, що висувають літературну компетентність у когорту ключових:

• вдала конкуренція літературно-компетентної особистості із засобами мас-медіа; швидке обдумане читання дозволяє опрацювати великі обсяги інформації та використовувати її в літературній діяльності; художній твір взаємодіє з читачем: здатний впливати на думки та почуття школяра, дарувати естетичну насолоду;

• читання творів дозволяє сформувати особисту систему цінностей, здобути соціальний досвід, реалізувати творчі здібності, осягнути літературні надбання в національному та світовому культурологічному контекстах, збагатитись духовно.

Як бачимо, літературна компетентність сприяє інтелектуальному розвитку дитини під час опрацювання художнього твору, задовольняє особистісні потреби в її становленні. Зважаючи на вищесказане, ми розуміємо літературну компетентність як надбання особистості, що характеризується здатністю вибудовувати адекватне спілкування читача з художнім твором, розкодовувати його зміст, інтерпретувати прочитане, висловлювати своє ставлення, створювати власні інтелектуальні продукти, які вирізняються естетичним смаком і художньою цінністю, на основі читацького досвіду, знань, умінь, навичок, ставлення і відчуттів.

На думку С. Паламар, механізм формування ключових предметних компетенцій передбачає такі види діяльності з освоєння змісту художніх творів і теоретико-літературних понять: усвідомлене, творче читання художніх творів різних жанрів; виразне читання художнього тексту; різні види переказу (докладний, стислий, вибірковий, з елементами коментаря, з творчим завданням); відповіді на питання, що розкривають знання і розуміння тексту твору; складання планів і написання творів за літературними творами і на основі життєвих вражень; цілеспрямований пошук інформації на основі знання її джерел та вміння працювати з ними [7, с. 29].

Цілком погоджуємося з даною думкою і спробуємо практично запропонувати варіанти завдань з літератури, які сприяли б усвідомленому читанню художніх текстів, пізнавальній активності учнів-читачів, підвищенню рівня літературної та інформаційної компетентності.

На сучасному етапі розвитку освіти формувати предметну літературну компетентність без використання ІКТ недоречно, тому не випадково держава пропонує програми впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікативних технологій.

З наступного навчального року буде запроваджено нову програму з української літератури. Зупинимось на нововведеному творі для вивчення в 7 класі – “Русалонька із 7-В або Прокляття роду Кулаківських” Марини Павленко. На вивчення повісті-казки відведено за програмою 4 години. Це красназвичайний детектив, який здобув нагороду конкурсу “Коронація Слова”. Читаючи повість, семикласники отримують життєвий досвід, який потрібний кожній дитині. Крім того, це твір про родинні й товариські стосунки і, безперечно, – про кохання.

Підготовчою роботою до сприймання може бути перегляд відеоролика про створення книги, відгуки читачів, що розташовані на сайті: <http://fakty.ictv.ua/ru/index/read-news/id/1463147>, рекламний ролик/поезія про повість, створений учнями. Наприклад, учень Уманської гімназії Т. Герасименко написав свій вірш: “Павленко Марина – письменниця вміла, в казкову країну мене запросила. Відкрив лише книжку – без перешкод поринув я в світ дивовижних пригод”.

Марина Павленко подає нам у незвичній формі події, у яких бере участь Софійка; вона сповнена рішучості допомогти своєму красунчику-принцу Вадиму Кулаківському позбавитись родового прокляття. Дівчина з фантазією, не може всидіти спокійно на місці, чуйна. Саме ці риси викликають симпатію в читачів-семикласників до Русалоньки, як її всі називають, адже дана істота – улюблена казкова героїня дівчини. На першому уроці важливим для розуміння твору стане з’ясування первинного враження від прочитаного. З цією метою необхідно поцікавитись у школярів, чи сподобався їм твір? Що найбільше здивувало? Доречно запропонувати семикласникам назвати уривки з твору, що найбільше запам’ятались, по можливості, відтворити їх. Після переказу вчителю літератури логічно допомогти учням поділити текст художнього твору на частини, дібрати до них заголовки. Наступний крок – поцікавитись у дітей, чому саме таку назву обрала М. Павленко. Яку назву могли б запропонувати діти?

На другому уроці семикласники більш детально розглянуть зміст основної частини твору, яка містить розвиток подій, зосередяться на причино-наслідкових зв’язках. Допомогою в розумінні прочитаного стане настанова вчителя прослідкувати за мотивами вчинків головної героїні. Спрямувати учнів до розуміння важливості утвердження гуманізму, сили кохання, відповідальності за свої вчинки допоможе бесіда, яка орієнтує на пошук відповідей про сенс людського життя, моральний вибір кожного:

1. Поясніть особливості композиції.
2. На які групи ви поділили б персонажів?
3. Зверніть увагу, що є казковим, а що реалістичним у повісті-казці?
4. Які містичні образи використала авторка у творі?
5. Розкрити символічне значення образу старовинної шафи.
6. Яке смислове навантаження несуть корали?
7. Що вважала за Боже провидіння тітка Сніжана?
8. Розкажіть, як зображено добро і зло в повісті, у сучасному світі та в людині?
9. Подумайте, що обурює вас у поведінці Гордія?
10. Поясніть, чому його вчинок злочинний?
11. Чи помітили ви, як змінилось ставлення людей до Г. Кулаківського?
12. До яких роздумів спонукає М. Павленко?

Як домашні можна запропонувати учням різнорівневі завдання: довести, що повість-казка – пригодницький твір з елементами містики; знайти крилаті вислови, що зустрічаються у творі, подати власне розуміння їхнього змісту; здійснити пошуково-дослідницьку діяльність з метою з’ясування історичних подій, згаданих у творі (часи кріпацтва – дарування землі разом з людьми, ХХ століття – репресії, розкулачування). Свої роздуми, знахідки учні можуть подати у вигляді презентацій (програма PowerPoint).

На третьому уроці під час створення проблемної ситуації можна запропонувати читачам дати відповідь на запитання: чи гідна Софійка особистого щастя? Допомогою в аналізі художнього твору стане його студіювання з метою надання характеристики літературним героям. Обираючи пообразний аналіз, необхідно не лише йти за автором, а й звертати увагу на образні компоненти: визначати ставлення учнів до образу Вадима Кулаківського, зачитати фрагменти тексту твору, де описано риси його вдачі, з’ясувати причини неадекватної поведінки хлопця, поспостерігати за авторськими орієнтирами у ставленні до героя, подати порівняльну характеристику із Сашком. З метою розкриття образів можемо запропонувати такі запитання:

1. Хто, на вашу думку, є головним героєм повісті-казки?
2. Чи цікаво вам було читати про дослідження Софійки?
3. Чи помітили ви ставлення автора до Русалоньки, як він його висловлює?
4. Подумайте і скажіть, чи вартий Вадим кохання дівчини?
5. Які негативні риси притаманні хлопцю?
6. Чому авторка декілька разів пише: “Вадим-дим”?
7. Як би ви вчинили на місці Софійки, якби дізнались, що ваш хлопець здатний на крадіжку?
8. Хто з персонажів викликав у вас симпатію і чому?
9. Якими ви їх собі уявляєте? Підтвердіть думку фрагментами з твору.

Під час бесіди з учнями необхідно пояснити дітям, чому М. Павленко не подає детальних описів зовнішності героїв, чому на перше місце висуває оцінку їхньої поведінки. Семикласники дійдуть висновку, що кожного разу авторка наштовхує читачів на роздуми, який моральний вибір необхідно здійснити в тій чи іншій ситуації?

Урізноманітнити завдання можна завдяки добору влучних висловів або приказок/прислів’їв з мережі Інтернет про риси персонажів. Згодом семикласники можуть намалювати портрети родини Кулаківських і відтворити генеалогічне дерево цієї сім’ї, створивши колаж (програма Paint, Family Tree Builder). Використовуючи готовий макет, що можна знайти в мережі Інтернет, реципієнти можуть розмістити на ньому малюнки-портрети, додавши підписи чи характеристики-описи героїв (програма Adobe Photoshop), спроектувати вигляд кімнати Софійки з містичною шафою на основі прочитаного (програма SweetHome3D).

На останньому уроці з теми доречно запропонувати написати творчі роботи про родинні й товариські стосунки на основі прочитаної повісті-казки М. Павленко. Якщо вчитель літератури має щирі, довірливі суспільні стосунки зі школярами, то, можливо, довідається про враження від першого кохання дівчат і хлопців. Краще, на нашу думку, якщо семикласники зможуть самостійно обирати рівень складності завдань.

Отже, уміння читача вибудовувати діалог з художнім твором, цілісно сприймати його зміст, висловлювати враження, аналізувати прочитане, структурувати інформацію, використовувати інформаційно-комунікаційні засоби, брати участь у проектній діяльності, творити і отримувати насолоду від власної діяльності сприятиме формуванню предметної літературної та інформаційної компетентності. Розуміння словесником потреби приведення рівня викладання предмета у відповідність із сучасним станом науки дозволить реалізувати власний потенціал, бачити перспективи в навчанні літератури.

1. Волканова В. Компетентність – це... (тезаурис) / В. Волканова // Управління школою. – 2009. – № 7 (235). – С. 6-10.
2. Гузеев В.В. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника [Електронний ресурс] / В. В. Гузеев. – Режим доступа: URL:http://vio.fio.ru/vio_17/resource/Print/art_1_6.htm – Название с экрана.
3. Загвоздкин В.К. Модели компетентности / В.К. Загвоздкин // Школьные технологии : научно-практический журнал школьного технолога. – М. : Красная звезда, 2009. – № 3. – С. 23-29.
4. Кремінь В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства / В. Кремінь // Інформатика та інформаційні технології в навальних закладах.– 2006. – № 6. – С. 4-8.
5. Ненько І. Якою має бути літературна освіта – знаннєцентричною чи компетентнісно спрямованою / І. Ненько // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.– 2009. – № 3. – С. 12-15.
6. Овчарук О. Стратегія реформування освіти в Україні. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти: Рекомендації з освітньої політики / О. Овчарук. – К.: К. І. С., 2003. – С. 13-41.
7. Паламар С.П. Формування теоретико-літературної компетенції в учнів основної школи у процесі вивчення літератури / С.П. Паламар // Наукові праці : науково-методичний журнал / С.П. Паламар. – Вип. 13. Теоретична і дидактична філологія. – К.: Інститут педагогіки НАПНУ, 2012. – С. 29.
8. Ситченко А. Формувати читацьку компетентність: про науково-педагогічні засади цієї роботи / А.Л. Ситченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 10. – С. 49-53.
9. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 5-62.
10. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / В.Д. Шадриков. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.standart.edu.ru/attach/17/904.doc> – Название с экрана.

An author is expose the semantic filling of term “subject literary competence”, examples of tasks are set from literature with the use of IKT on material of story “Mermaid from 7-V or Curse of sort of Kulakivskikh” of Maryna Pavlenko.

Key words: *competence, informatively communication technologies, literature, artistic work.*

УДК 372.46:81

ББК 81.2Ук-5

Лариса Наконечна

МАЛІ ФОЛЬКЛОРНІ ФОРМИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Стаття присвячена питанням використання малих фольклорних творів у процесі формування мовної особистості молодшого школяра, розглянуто їх значення для виховання і навчання дітей молодшого шкільного віку, погляди науковців і педагогів на цю проблему.

Ключові слова: фольклор, прислів'я, приказки, скоромовки, загадки, мовлення, молодший школяр.

Постановка проблеми. Одне із основних завдань сучасної початкової школи - формування мовленнєвої компетентності школярів, що передбачає розвиток мовленнєвих умінь і навичок використання засобів літературної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності, а також мовної компетентності шляхом засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів [за 2].

Великий потік інформації, яку одержують діти через пресу, телебачення, радіо, Інтернет, спонукає сучасного вчителя шукати такі засоби і методи, які би розвивали чуття слова, естетичний смак, викликали зацікавленість до уроків мови і навчання загалом, створювали позитивний настрій.

Реалізувати це завдання допомагають твори художньої літератури, зокрема такі малі фольклорні жанри, як скоромовка, народна усмішка, народна дитяча пісня, прислів'я, приказка, загадка, гра, лічилка та інші.

Мета статті – з'ясувати значення малих фольклорних форм у процесі формування мовної особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Народне мовлення, поетичне, дотепне, лаконічне, завжди було і, безперечно, залишається потужним засобом формування моральних засад світогляду й поведінки особистості, розвитку образно багатого, виразного і лаконічного мовлення. “Багатовіковий досвід трудового люду, його творча снага, сила духу, біль і гнів, боротьба, страждання, мрії — все це зафіксовано в слові, в народній пісні, думі, прислів'ї, повнозерному народному афоризмі” (Олесь Гончар) [1, с. 561].

Мова, за словами К. Ушинського, є “народним педагогом, наставником, який навчав дітей і тоді, коли не було книг, шкіл і продовжує навчати до кінця історії” [10, с. 269].

Академік М. Г. Стельмахович, відомий дослідник і популяризатор народної педагогіки, дитячий фольклор вважав могутнім навчальним засобом. Він наголошував на обов'язковому використанні у процесі виховання дошкільнят і молодших школярів словесної творчості дорослих для дітей (колискові, пестушки, потішки, забавлянки, небиліці, казки, бувальщини), творчості дорослих, яка з часом перейшла в дитячий репертуар (заклички, примовки, приспівки, ігрові пісні), і дитячої творчості у прямому розумінні цього слова (скормовки, дражнилки, прозивалки, лічилки) [7, с. 22].

Фольклорні твори, за Костянтином Ушинським, - кращий засіб “привести дитину до живого джерела народної мови” [10, с. 419]. Педагог пропонував активно вводити дітей у світ народної творчості. Адже казки, байки, загадки, прислів'я, приказки своєю формою і змістом збуджують думку учнів. Їх художня форма поєднується із глибокою узагальнюючою думкою, що дозволяє використовувати фольклорні жанри як важливий засіб формування мовленнєвої культури дітей.

К. Ушинський наголошував на вагомості народної творчості не лише для навчання, але й виховання: народна творчість закладає основи світогляду дитини, оскільки в ній відбито життя народу, його сподівання, побут, звичаї, вади і переваги.

Пригадаймо, як у давнину виховували і навчали дітей. За важкою роботою не було зайвої хвилини, щоб докладно пояснювати правила поведінки. Допомогою були саме невеликі повчання - прислів'я, ті ж правила, але подані ритмічно, з часткою іронії, до того ж мелодійні й легко запам'ятовувані. Молодь на вечорницях обмінювалася дотепами, жартами, перенизувала ними розповіді, ігри.

Та й зараз важко уявити собі хоч один підручник з рідної мови і читання без прислів'їв, загадок, приказок, скоромовок. Ці малі фольклорні форми як вияв поетичного мислення народу багаті на метафори, епітети, порівняння, зменшено-пестливу лексику, синоніми й антоніми, що дає можливість застосовувати їх протягом усього періоду вивчення рідної мови у початковій школі, при вивченні і лексичного, і граматичного матеріалу, для збагачення словникового запасу дітей, розвитку образного мовлення і чуття слова, для формування духовного світу молодших школярів.

Як зазначав В. Сухомлинський, виховання чуття слова є однією з передумов гармонійного розвитку особистості: “Чуйність до краси слова – це величезна сила, що облагороджує духовний світ дитини. У цій чуйності – одне з джерел людської культури” [8, с. 45].

Чи знайдеться хоча б один письменник, який би не цікавився народною фольклорною скарбницею і творчо не опановував багаті народні надбання. Митці слова передусім цінували прислів'я і приказки - короткі та влучні вислови, у яких закладені мудрість народна, багатівікові роздуми і спостереження за людьми і навколишнім світом. Іван Франко називав прислів'я та приказки “коштовними перлинами”.

Захоплено відгукувався про прислів'я і К. Д. Ушинський, зазначаючи, що “це життєлюбний вияв рідного слова, що вилетіло безпосередньо з його живого глибокого джерела — вічно юної душі народу, що вічно розвивається. За змістом наші прислів'я важливі для початкового навчання тим, що в них, як у дзеркалі, відбилосся... народне життя з усіма своїми мальовничими особливостями. Можливо, нічим не можна так увести дитину в розуміння народного життя, як пояснюючи їй значення народних прислів'їв. В них відбилися усі сторони життя народу: домашня, сімейна, польова, лісова, громадська; його погляд на природу, на людей, па значення всіх явищ життя” [9, с. 119].

Прислів'я не тільки вчить життєвої мудрості, але й тим, що підштовхує до роздумів, адже в ньому майже завжди щось є, що дитині слід зрозуміти, воно є маленькою розумовою задачею, цілком посильною для дитини.

У жанровому відношенні прислів'я і приказки дуже близькі між собою. Але якщо прислів'я обов'язково містить повчання (“В чужому оці і порошок бачить, а в своєму і сучка недобачає”), то в приказці найчастіше факт тільки констатується, але не оцінюється (“В своєму оці і сучка недобачає”).

Народні прислів'я та приказки мають універсальний характер, оскільки їх виховна функція спрямована як на дорослих, так і на дітей, отож не можна беззастережно говорити лише про дитячий фольклор.

Не всі прислів'я молодші школярі легко аналізують і пояснюють. Вони не мають достатнього життєвого досвіду, мислять конкретно, а твори цього жанру ґрунтуються на широких узагальненнях. Тому для полегшення вивчення цих творів-мініатюр варто дотримуватися послідовності від простого до складного, від відомого до невідомого. При доборі прислів'їв і приказок необхідно враховувати вік дітей, рівень їхніх знань, змістову складність твору.

За ступенем складності прислів'я поділяють на три групи:

1) прислів'я з прямим значенням (“Без праці не проживеш”);

2) прислів'я з прямим і переносним значенням (“Дерево шанують, як добре родить, а чоловіка – як добре робить”);

3) інакомовлення, або прислів'я з переносним значенням (“Чути віз по гуркоту коліс”).

Саме останній тип прислів'їв найважчий для розуміння, тому потребує ґрунтовнішого аналізу, залучення життєвого досвіду учнів, їхнього уявлення, уміння порівнювати явища дійсності. Вивчення прислів'їв може супроводжуватися також підбором відповідних сюжетних малюнків, оповідань, казок, віршів.

Роботу над прислів'ями слід продовжувати і в позаурочний час, залучаючи дітей до ігор, вікторин типу “Хто більше знає прислів'їв?” на задану вчителем тему, заохотивши до конкурсу на кращий малюнок за прислів'ям і таке інше.

Не менш цікавою є робота над скоромовками. Костянтин Ушинський вважав, що саме вони “ламають дитячу мову на потрібний лад і розвивають у дітей чуття звукових красот рідної

мови”. Діти легко переймають їх від старших, запам'ятовують і залюбки розважаються ними. Ігровий ефект базується на навмисному утрудненні вимови певного тексту відповідним розташуванням звуків. Така розвага має і виразне практичне значення – допомагає формувати мовленнєвий апарат дитини, сприяє виробленню правильної вимови складних звукосполучень.

Цінність скоромовок полягає не в смисловому навантаженні чи оригінальних засобах художнього вираження, а в такому доборі і розташуванні слів, вимова яких потребує певних зусиль і сприяє виробленню дикції, правильної артикуляції, що, своєю чергою, підвищує культуру усного мовлення дітей.

Зі скоромовками дітей ознайомлюють ще в дошкільному віці з метою вироблення орфоепічних норм, як засіб розвитку дихання, від чого залежить виразність читання і декламування. Крім того, завдяки скоромовкам у дітей розвивається увага і повага до кожного вимовленого звука, слова, до якості і чистоти мовлення.

Промовляння скоромовок діти сприймають як веселу забаву, адже наростання темпу вимовляння цього дотепного вірша призводить до спотикань у вимові, перекручування слів. Деякі скоромовки скомпоновані так, щоби були подібні до творів іншого улюбленого дитьми жанру – нісенітниць, навмисне вигаданих недоладностей, які смішать слухачів, як-от: “Ходить посмітюха по сміттю з маленькими посміттюшенятами”.

У навчально-виховному процесі початкової школи особливе місце належить загадці, під якою сучасні науковці розуміють “короткий афористичний фольклорний твір, побудований на інакомовності, метафорі, алегорії, описові предмета, явищ, живих істот у хитромудрій запитальній формі, що потребує відгадки з метою активізації пізнавальної діяльності, формування навичок абстрактного мислення, розвитку кмітливості, спостережливості, розваги, гри й опосередкованого виховання чи випробування розумових здібностей людини за певних обставин” [5, с. 26].

Загадки допомагають розширити уявлення дітей про навколишній світ, показуючи їм знайомі предмети з незвичного боку або розкриваючи нові сторони дійсності.

На великому пізнавальному і розвивальному значенні загадок наголошував К. Д. Ушинський, зазначаючи: “Загадки я вмещав не з тією метою, щоб дитина відгадала загадку, хоч це може часто статися, бо багато загадок — прості, а для того, щоб дати розумові дитини корисну вправу: пристосувати відгадку, сказану, можливо, вчителем, до загадки і дати привід до цікавої та корисної класної бесіди, яка закріпиться в розумі дитини саме тому, що мальовнича і цікава для неї загадка заляже міцно в її пам'яті, приєднуючи до себе і всі її пояснення, до неї прив'язані. Одне слово, я дивився на загадки, як на мальовничий опис предмета” [9, с. 120].

Багато із загадок перетворилися на запитання-жарти, головоломки, шаради, як такі: “Яке слово складається з семи однакових літер? ” (сім'я); “Дві матері, дві доньки та бабуся із внучкою. Скільки душ в сім'ї? ” (трое); “П'ять, п'ятнадцять, без двох двадцять, семеро, троє ще й малих двоє” (п'ятдесят). Вони розвивають здогадливість, вміння відчутти слово в усіх його вимірах.

Цікавим жанром є фантастичні пісні-небилиці (вірш-небилиця, переслів'я, перевертні) — гумористичні твори, в яких нагромаджено різні предмети, зміщені зі звичайного місця, всіляко переплутані, поставлені у невластивий їм порядок. Пісні-небилиці швидко запам'ятовуються, виховують смак до влучного слова, розвивають творчу фантазію, привчають самостійно мислити, зіставляти факти, критично підходити до прочитаного або почутого. У творах цього жанру спостерігається динамічність і розвиток сюжету, швидка зміна подій [4, с. 135]. В основі пісні-небилиці завжди лежить алогізм. Прикладом такого вірша-небилиці є, скажімо, ось такий - “Миша книш проточила”:

Миша книш проточила,

Муха борщ пролила,

Півень коня задавив —

Нічим їхать до млина.

А бабині коноплі,

На печі попірили

А дідові постолі
На льоду згоріли.
Ходить дід по току,
Баба по городу;
Носить дід кочергу,
Баба — сковороду.

Жанр небилиці приваблює не тільки дітей, він цікавий і поетам, варті уваги, наприклад, твори С. Руданського (“Переслів’я”), К. Чуковського (“Плутанина”, “Чудо-дерево”, “Так і не так”).

Висновки. Вивчення фольклору допомагає розвивати творчі здібності учнів, їхнє мовлення, збагачує і активізує словниковий запас, ознайомлює їх із засобами виразності мови, допомагає оволодіти граматичною будовою мови, спонукає дітей до пізнавальної активності. А це, безперечно, є запорукою виховання любові до рідної мови.

Вважаємо, що постійне використання малих поетичних жанрів фольклору сприятиме всебічному вихованню дітей, збагаченню їхньої мови зразками народної мудрості, формуванню самостійного мислення, підвищенню грамотності, поживить і зробить цікавим навчальний процес.

1. Гончар О. Т. Цвіт слова народного / Гончар О. Т. // Твори: у 6 тт. – К: Дніпро, 1979. - Т.6. - С. 560-567.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>
3. Дитячий фольклор / [Упоряд. і передм. Г. В. Довженок]. – К.: Дніпро, 1986. - 304 с.
4. Коротя-Ковальська В. П. Українська народнописенна творчість в українознавстві / В. П. Коротя-Ковальська. – К.: ВД “Стилос”, 2012. – 319 с.
5. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром’як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВЦ “Академія”, 1997. – 752с.
6. Орлова Н. В. Народна творчість на уроках в початковій школі/ Н. В. Орлова // Початкове навчання і виховання. – 2006. –№ 36. – С.19-23.
7. Стельмахович М. Г. Народна дидактика / М. Г. Стельмахович. - К.: Знання, 1985. – 48с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 тт. / В. О. Сухомлинський. - К.: Рад. школа, 1977. –. Т. 3. – 672 с.
9. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання / [Упоряд. та автор вступної статті О. Т. Губко]. – К., 1974. – 151 с.
10. Ушинський К. Д. Твори: в 6 тт. / К. Д. Ушинський. – К., 1954. – Т. 1. – 449с.

The article talks about the usage of short folk texts in the process of forming pupils' language skills. The author discusses the role of short folk texts in upbringing and teaching of primary school pupils. Also scientists' and educational specialists' opinions are compared in the text.

Key words: *folklore, proverb, by-word, tongue twister, puzzle, speech, pupil of primary school.*

УДК 373.3.091
ББК 74.26

Катерина Нечипоренко

ІЛЮСТРАТИВНІ МАТЕРІАЛИ БУКВАРЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

У статті обґрунтовано зміст поняття інтелектуально-творчі вміння молодшого школяра, проаналізовано ілюстративний матеріал “Букваря” (авторів М. Д. Захарійчук, В.О. Науменко) та розкрито особливості роботи над ним як засобу розвитку інтелектуально-творчих умінь першокласників.

Ключові слова: *інтелектуально-творчі вміння молодших школярів, ілюстративний матеріал підручника, малюнок.*

Постановка проблеми. З 1 вересня 2012 року розпочалося впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти”.

Новий Державний стандарт побудований на принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтерактивності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Державний стандарт ґрунтується на засадах зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативності складової засвоєння змісту початкової загальної освіти.

Провідним завданням школи залишається виховання всебічно та гармонійно розвиненої особистості.

На нашу думку, ефективність досягнення поставленого перед школою завдання залежить від рівня розвитку інтелектуально-творчих умінь учнів.

Аналіз останніх досліджень. Як показав аналіз наукових праць, проблема інтелектуальних та творчих умінь цікавила ще вчених Античності. За довгі роки існування психологічної та педагогічної наук різні аспекти розв’язання зазначеної проблеми у своїх дослідженнях висвітлювали Ш. Амонашвілі, О. Башманівський, Н. Бібік, Н. Білоконна, Л. Виготський, Д. Ельконін, Л. Ізотова, Г. Костюк, О. Митник, В. Моляко, В. Паламарчук, Я. Пономарьов, В. Рагозіна, О. Савченко, В. Сухомлинський, В. Тименко, С. Торренс та інші. Дослідники проблеми приділили увагу розкриттю сутності проблеми, класифікації інтелектуальних та творчих умінь, а також засобам формування цих умінь. В світлі нової парадигми освіти дана проблематика цікавить не тільки вчених, а й учителів початкової школи.

Метою статті є аналіз ілюстративного матеріалу як засобу розвитку інтелектуально-творчих умінь першокласників (на змісті “Букваря” М.Д. Захарійчук, В.О. Науменко).

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Державного стандарту визначено мету навчальної програми курсу української мови, що полягає “у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань” [4, с. 10].

Одним із складових комунікативної компетентності, на нашу думку, є інтелектуально-творчі вміння. Такі вміння є результатом мисленнєвої діяльності; синтезом інтелектуальних та творчих умінь; це здатність людини не лише накопичувати знання, а й використовувати їх у практичній діяльності, створюючи новий або покращений продукт.

До інтелектуально-творчих умінь ми відносимо: уміння визначати, аналізувати, порівнювати, синтезувати, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, конкретизувати, систематизувати, класифікувати, доводити, обґрунтовувати, узагальнювати; бачити деталі; формувати нові положення, прогнозувати, генерувати ідеї; конструктивно працювати з літературою, визначати певні проблеми, формуючи переконливі ідеї щодо розв’язання виявлених проблем; визначати поняття через найближчу родову та видову відмінність; будувати правильні умовиводи на основі фактів, окремих наукових понять; фантазувати.

Одним із засобів розвитку інтелектуально-творчих умінь є ілюстративний матеріал шкільних підручників. Ілюстративний матеріал належить до позатекстових компонентів – це

“комплекс зображень і елементів, безпосередньо пов’язаних із зображенням, які вміщені в підручнику для реалізації змісту освіти” [10, с. 113]. Ілюстрація виступає наочною опорою мислення й покликана посилювати пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу підручника.

Про важливість застосування наочності на уроках зазначав К.Д. Ушинський. Відомий педагог підкреслював, що діти мислять формами, фарбами, звуками, відчуттями, для молодших школярів характерним є наочно-образне мислення, тому корисно вдаватися до всіх наочних засобів навчання, аби органи чуття брали безпосередню участь у сприйманні навчального матеріалу.

Відомий психолог О.М. Леонтєва називає такі функції наочного матеріалу в навчальному процесі (а відтак і в підручнику): конкретизація уявлень, одиничних знань; опора внутрішніх, розумових дій, які виконує учень у процесі засвоєння. Підтвердження цих міркувань знаходимо у В.С. Цетлін, за яким ілюстративний матеріал може мати як конкретний характер (наприклад, малюнки, репродукції картин художників, фотографії), так і абстрагуючий (схеми, графіки, діаграми тощо).

Узагальнюючи дослідження вчених щодо місця і ролі ілюстративного матеріалу як засобу розвитку інтелектуально-творчих умінь, визначаємо основні, на нашу думку, функції ілюстративного матеріалу: просвітницьку, інформаційну, пізнавально-освітню, естетичну, виховну, мотиваційну та розвивальну, остання спрямована саме на розвиток умінь аналізувати, порівнювати, розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, доводити власну думку, створювати власні “продукти” праці і т.д., тобто розвиває інтелектуально-творчі уміння учнів.

Ілюстративний матеріал підручників складають в основному предметні та сюжетні малюнки.

У педагогічній літературі поняття “малюнок” – це зображення предметів і явищ, виконаних на площині за допомогою графічних засобів: лінії, штриха, плями, та їхніх комбінацій.

У лінгвістиці поняття “малюнок” – витвір мистецтва, зазвичай зображений на папері; це зображення якогось предмета, візерунка, портрета або явища на якійсь площині художніми техніками (олівець, перо, різні фарби тощо).

Картина (малюнок) має велике значення для розвитку мовлення дітей завдяки своїй конкретності. Зоровий образ глибше, ніж словесний, хвилює почуття й уяву дитини, сильніше пробуджує думки й викликає бажання передати їх словами. Малюнок створює основу для свідомого оволодіння словом та розвитку інтелектуально-творчих умінь.

Саме тому, новий “Буквар” М.Д. Захарійчук, В.О. Науменко містить велику кількість ілюстративного матеріалу, який підсилює інформативність уроку, реалістичність, цілісність, пізнавальну цінність теми уроку та спрямований на розвиток інтелектуально-творчих умінь першокласників.

Цікавою знахідкою авторів стало зображення предметних малюнків на розворотах букваря у вигляді естетично оформленого віночка. Таким чином, малюнки не розкидані по сторінці підручника і не відволікають увагу учнів. У віночку зображені предмети, у назві яких є звук/буква, котра вивчається на уроці.

Варто зазначити, що тематика намальованих предметів у віночку є досить широкою, зокрема:

- рослинний світ – дерева, кущі, напівкущі, трав’янисті рослини (злакові, бобові) квіти (серед них є і рідкісні), овочі, фрукти, ягоди;
- тваринний світ – ссавці, птахи, риби, комахи, павукоподібні, молюски, плазуни;
- гриби;
- казкові та міфічні істоти;
- цифри;
- небесні тіла;
- природні явища;
- речі, створені людиною – аксесуари, прикраси, види транспорту, музичні інструменти та інше;
- елементи дерев, кущів, трав’янистих рослин, тварин.

Систематична, правильно організована робота з предметними малюнками, які зображені у віночку, вчитиме дітей співвідносити слово й зображення відповідного предмета, розвиватиме інтелектуально-творчі вміння першокласників, збагачуватиме, уточнюватиме та активізуватиме словниковий запас учнів, формуватиме пізнавальні інтереси та естетичний смак, підвищуватиме мотивацію до пізнання світу та користування рідним словом.

Вчителеві доцільно використовувати різні прийоми та форми роботи, пропонувати учням різні завдання, а саме:

- назвати предмети, зібрані у віночку;
- назвати лише фрукти (овочі, тварин, птахів, рослини і т.д.);
- назвати предмети, у назві яких один (два, три, чотири) склади;
- назвати предмети, у назві яких виучуваний звук/буква стоїть першою;
- назвати предмети, у назві яких один (два, три) голосних звуки;
- назвати предмет, який відповідає поданій звуковій схемі;
- назвати предмети, які відповідають на питання хто?, що?;
- назвати предмети, у назві яких наголос падає на перший, другий, третій склад;
- скласти речення зі словом, зображення якого є у віночку;
- скласти речення з одно-, дво-, трискладовим словом, зображення якого є у віночку;
- скласти речення за поданою схемою зі словом, зображення якого є у віночку;
- доповнити речення вчителя словами, зображення яких є у віночку;
- згрупувати предмети у віночку за певною ознакою;
- доповнити віночок назвами предметів, які художник не зобразив.

Працюючи з віночком намальованих предметів, корисно буде організувати роботу в групах та парах. Учні можуть назвати один-одному ті предмети, які вони впізнали, порадитись стосовно тих предметів, назви яких у них викликають сумніви, а потім разом з учителем перевірять правильність своїх думок та виконують завдання, запропоновані вчителем.

Висновки. Проаналізувавши “Буквар” (авторів М.Д. Захарійчук, В.О. Науменко), зокрема його ілюстративний матеріал, який естетично оформлений у віночок, ми дійшли висновку, що різнопланова та систематична робота над таким матеріалом є ефективним засобом розвитку інтелектуально-творчих умінь першокласників.

1. Захарійчук М.Д. Буквар: піроч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.Д. Захарійчук, В.О. Науменко. – К.: Грамота, 2012. – 176 с.

2. Захарійчук М.Д. Особливості навчального змісту нового “Букваря” (автори М.Д. Захарійчук, В.О. Науменко) / М.Д. Захарійчук, В.О. Науменко // Початкова освіта. – 2012. – № 33. – С. 2-6.

3. Кодлюк Я. Ілюстративний матеріал як структурний компонент шкільного підручника / Я. Кодлюк // Рідна мова. – 2003. – № 12. – С. 26-29.

4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 392 с.

The article describes the content of the intellectually-creative skills of the pupils of elementary school, analyses illustrative material of “Bukvar” (authors M.D. Zakhariychuk, V.O. Naumenko) and exposes the features of illustrative material as by the mean of development intellectually-creative skills of first-class boys.

Key words: *intellectually-creative skills of the pupils of elementary school, illustrative material of textbook, picture.*

УДК [373.5.16:811.161.2]:808.5

ББК 74.268.1 Укр

Володимир Нищета
РИТОРИЗОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ШКІЛЬНІЙ МОВНІЙ ОСВІТІ

У статті розглядається проблема запровадження технологічного підходу в шкільній мовній освіті. Досліджуються змістова і смислова поля педагогічних технологій у науковому, формально-описовому та процесуально-діяльнісному аспектах, а також процеси риторизації в

контексті формування риторичної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл. Риторизовані технології позиціоновані як технології риторизації.

Ключові слова: технологічний підхід, педагогічна технологія, риторизація, риторичні вміння, риторична компетентність, риторизована технологія.

Вступ. Стан комунікативної культури суспільства, рівень мовної, комунікативної та риторичної компетентності особистості є відображенням рівня духовної моралі суспільства. Саме тому початок XXI століття ознаменований підвищеним інтересом науковців, педагогів-практиків і, без перебільшення, усього суспільства до питань, що стосуються культури спілкування, комунікативної і риторичної культури. Ці питання перебувають у центрі цілої низки наукових досліджень.

Реформування шкільної освіти, що нині відбувається в Україні, безпосередньо пов'язане із запровадженням нових освітніх підходів, одним з яких є технологічний підхід. Педагогічні технології різних рівнів широко застосовуються педагогами на всіх ланках навчання й виховання. Безумовно, технологічний підхід є ефективним засобом модернізації й трансформації загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. У середовищі науковців і педагогів-практиків останнім часом набуває поширення думка, що випускники загальноосвітніх шкіл недостатньо володіють мовленнєвою і комунікативною культурою. Цей дефіцит спричиняє появу суспільного запиту на комунікативні та риторичні знання й уміння, на риторичну освіту на всіх ланках навчання й виховання учнівської молоді. Проте до сьогодні в Україні не існує науково обґрунтованої системи формування риторичних умінь і риторичної компетентності школярів.

Ідеї технологізації системи освіти мають корені ще в дидактичній спадщині Я. Коменського. В останні десятиліття спостерігається посилені увага педагогічної спільноти до цих ідей (обґрунтований технологічний підхід в освіті, з'явилася низка теоретичних і прикладних досліджень щодо розробки й запровадження педагогічних технологій на різних ланках освіти тощо). Однак, на нашу думку, дотепер не можна говорити про активне й планомірне запровадження педагогічних технологій у шкільній освіті в Україні. Аргументом може слугувати хоча б той факт, що в чинному Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти акцентується увага лише на особистісно зорієнтованому, діяльнісному та компетентнісному освітніх підходах, окремими рядками згадуються інформаційні, комунікаційні, модульні, проектні, комп'ютерні технології (зауважимо, в освітній галузі "Мови і літератури" – лише інформаційно-комунікаційні!) [3]. На наше переконання, настав час, коли виникла нагальна потреба активного запровадження технологічного підходу і, зокрема, у шкільній мовній освіті.

З огляду на зазначене вище вважаємо тему статті актуальною.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження ґрунтується на працях фахівців із проблематики запровадження педагогічних технологій і технологічного підходу загалом (Л. Андерсон, В. Беспалько, Б. Блум, В. Гузєєв, Л. Даниленко, І. Єрмаков, М. Кларін, О. Колеченко, О. Кучерук, О. Любарська, О. Пехота, Л. Пироженко, Є. Полат, А. Піктенко, О. Пометун, Т. Сакамото, Г. Селевко, С. Сисоєва, І. Смолюк, В. Юдін). В основі дослідження також праці фахівців з риторики (О. Ворожбітова, Л. Мацько, Г. Сагач,) та риторичної освіти, зокрема, шкільної (Д. Архарова, Л. Ассуірова, О. Борецький, А. Бушев, Н. Голуб, Л. Горбач, Л. Горобец, О. Горошкіна, Д. Гудков, Ч. Далецький, О. Залюбівська, Н. Іпполітова, І. Калмикова, Ю. Караулов, Є. Ключев, С. Коваленко, О. Когут, Л. Котлова, Л. Кошей, З. Курцева, Т. Ладигенська, А. Ляшкевич, О. Макарова, В. Маров, С. Меньшеніна, С. Мінеєва, Л. Нечволод, Г. Новосельцева, Г. Онуфрієнко, Е. Палихаа, М. Пентилюк, М. Пряхін, О. Рожков, Н. Семенов, Л. Семячко, О. Симакова, Л. Синельникова, С. Тихонов, В. Федоренко, Г. Хазагеро, О. Чувакін, І. Чурилов, С. Шилов, В. Шуляр, Е. Slembek, W. Wills).

Постановка мети (завдань). Мета статті – дослідити змістове та смислове поля риторизованих технологій у контексті запровадження технологічного підходу у шкільній мовній освіті.

Виклад основного матеріалу. Вхідження України у світовий освітній простір стикається з багатьма труднощами: соціальними, політичними, економічними тощо. Процеси модернізації освіти не встигають за вимогами часу. Разом з тим у сучасній українській освіті накопичений великий потенціал: досягнення психолого-педагогічної науки й досвід педагогічних інновацій, авторських шкіл і педагогів-новаторів, результати психолого-педагогічних досліджень постійно потребують узагальнення й систематизації. Один із засобів вирішення цієї проблеми – технологічний підхід, застосування поняття "технологія" до сфери освіти, до педагогічних процесів.

Термін "підхід" стосовно освіти означає систему, сукупність концептуальних принципів, способів, прийомів розгляду процесів у галузі освіти, комплекс засобів впливу на них. Технологічний підхід, за висновками Г. Селевко, відкриває нові можливості для концептуального й проектувального освоєння різних областей та аспектів освітньої, педагогічної і соціальної дійсності. Технологічний підхід до навчання, нарешті, передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей [11, с. 47].

Технологічний підхід безпосередньо пов'язаний із педагогічними технологіями. У психолого-педагогічній літературі поняття "педагогічна технологія" має понад 300 формулювань. О. Пехота розглядає педагогічну технологію як "системний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми навчання". Це закономірне функціонування системи "педагог – середовище – учень" у визначених умовах навчання [8, с. 22]. За визначенням О. Пометун, педагогічна технологія – це "комплекс, що складається із запланованих результатів; засобів оцінки для коригування та вибору оптимальних методів, прийомів навчання для конкретної ситуації; розробленого вчителем на цій основі набору моделей навчання". Це коригування системи "планування результатів – блок мотивації та організації учнів – дія засобів навчання (процес навчання) – блок контролю якості засвоєння" [10, с. 26]. А за твердженням І. Єрмакова, педагогічна технологія – "це проект і реалізація системи послідовного розгортання педагогічної діяльності на основі конкретної філософії, методології освіти, в основі яких – цільові установки, зорієнтовані на очікуваний результат" [4, с. 10]. Як зазначає Г. Селевко, педагогічна (освітня) технологія – це "система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі та просторі й така, що приводить до намічених результатів" [11, с. 50]. Узагальнене тлумачення поняття "педагогічна технологія" зображене на рис. 1.

Наше дослідження присвячене проблематиці шкільної мовної освіти, її комунікативній спрямованості й риторичним результатам – риторичним умінням і риторичній компетентності. У контексті зазначеної проблематики мова йде про риторизовані технології в контексті запровадження технологічного підходу.

Термін "риторизовані технології", уперше введений у науковий обіг В. Маровим. Г. Новосельцева трактує риторизовані технології широко (як мезотехнології) і пов'язує їх з ціннісноорієнтованим, діяльнісним, інтерактивним вивченням практичної риторики [6]. Навпаки, більш вузько й локально (як мікротехнології) тлумачать риторизовані технології Д. Архарова й Л. Котлова, застосовуючи їх під час навчання учнів репродукуванню текстів і написання переказів [1]. Ми позиціонуємо риторизовані технології як технології риторизації, що охоплюють увесь процес шкільної мовної освіти: як на загальнометодичному рівні, так і на рівні вирішення окремих дидактичних, методичних або виховних задач. Саме риторизовані технології можуть гарантувати освітні результати – риторичні вміння й риторичну компетентність учнів.

Риторизовані технології варто проаналізувати відповідно до вчення Г. Селевко про горизонтальну структуру педагогічних технологій (науковий, формально-описовий, процесуально-діяльнісний компоненти) [11, с. 51].

Науковий аспект. Формування у школярів риторичних умінь і риторичної компетентності пов'язане з низкою проблем: 1) у нормативних документах стосовно шкільної мовної освіти риторична складова в результативній базі не представлена; 2) риторика не

отримала статусу систематичного навчального предмета й вивчається фрагментарно (факультативно, як спецкурс, в окремих загальноосвітніх закладах певного спрямування тощо); 3) у новій програмі з української мови передбачено вивчення лише окремих відомостей з риторики та риторичного аспекту тексту. Означені проблеми, на нашу думку, можна вирішити шляхом запровадження процесів риторизації.

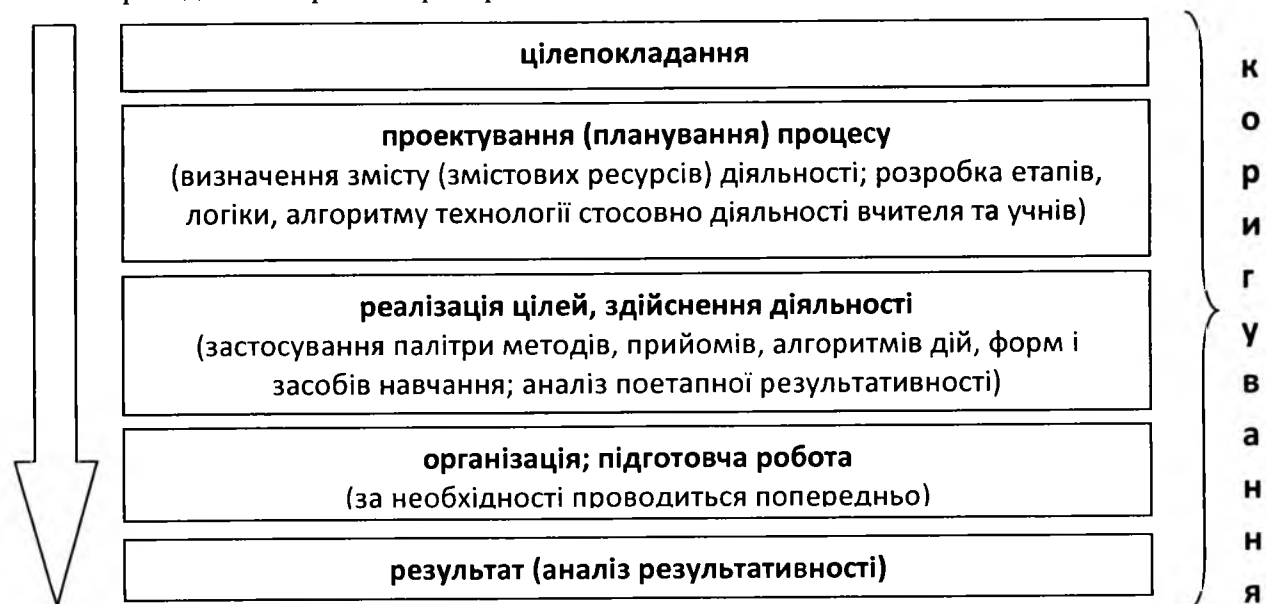


Рис. 1. Узагальнене тлумачення поняття “педагогічна технологія”

Серед дев'ятнадцяти проаналізованих нами трактувань терміну “риторизація” виділяємо такі:

- риторизація – процес переосмислення предмета і способів його викладання, переосмислення організації освітнього процесу як повноцінного ділового спілкування за канонами риторики (Н. Голуб);
- риторизація – активізація пізнавальної діяльності процесу навчання засобами діалогу, діалогізація (С. Минеева);
- риторизація – осмислення всіх ситуацій навчального й позанавчального спілкування як риторичних і збагачення їх риторичними способами вирішення (Л. Горбач, С. Минеева);
- риторизація – перетворення (удосконалення й розвиток) освітнього процесу засобами риторичної діяльності (С. Минеева);
- риторизація – введення елементів риторичного знання в контекст інших навчальних дисциплін (В. Маров);
- риторизація – здійснення освітньої діяльності за законами риторики (Л. Кошей, О. Чувакін);
- риторизація – процес перетворення викладання будь-якої навчальної дисципліни засобами риторичної діяльності учасників процесу (С. Минеева);
- риторизація – запровадження в життєву практику оптимальних варіантів спілкування в умовах соціальної реальності, що змінюється (Л. Синельникова).

Аналіз наведених дефініцій дозволяє зробити висновки: 1) риторизація стосується всіх аспектів освіти – навчального процесу, позанавчальної діяльності, педагогічного спілкування; 2) смисловим наповненням риторизації є риторичні знання, канони (категорії) риторики, закони риторики, діалог (діалогізація), риторична ситуація, риторична діяльність, засоби риторичної діяльності; 3) риторизацію пов'язують з процесами осмислення, переосмислення, активізації, перетворення як об'єкта, так і суб'єкта, отже, із певною зміною свідомості учасників освітнього процесу, і передусім, його організатора – педагога.

Процеси риторизації складні й багатомірні, тому, на наше переконання, їх запровадження з метою формування в учнів риторичних умінь і риторичної компетентності варто пов'язувати саме з риторизованими технологіями.

У процесуально-деяльнісному контексті технологія – це сам процес діяльності об'єктів і суб'єктів: визначення цілей, планування, організацію, реалізацію цілей та аналіз результатів. У зазначеному смислі риторизовані технології, на нашу думку, розглядати не варто, оскільки на сьогодні вони представлені лише у вигляді проекту, а не процесу.

Формально-описовий (дескриптивний) аспект технології – це модель, опис цілей, змісту, методів і засобів, алгоритмів дій, які треба застосувати для досягнення запланованих результатів.

1. Цілі й очікувані результати. Риторизовані технології планується запроваджувати в процесі навчання української мови, тому в основі цілепокладання – триєдина мета (навчальна, розвивальна, виховна) аспектих уроків української мови чи уроків розвитку мовлення. Окрім того, значна частка питомої ваги в цілепокладанні має припадати на досягнення учнями риторичних результатів – риторичних умінь і риторичної компетентності. Варто зауважити, що буде логічним метою й очікуваними результатами діяльності із запровадження риторизації й риторизованих технологій вважати саме риторичні вміння школярів [5] і лише окремі складові риторичної компетентності.

2. Зміст діяльності визначатиметься вимогами Державного стандарту й чинної програми з української мови відповідно до певного мовного розділу й конкретної навчальної теми. У загальному вигляді зміст діяльності включає в себе: формування цінностей і ціннісних орієнтацій згідно з Кодексом цінностей українського виховання; мовні, мовленнєві, комунікативні й риторичні знання; текст, зокрема, його риторичний аспект з погляду аналізу, перетворення, творення, виголошення тощо; способи діяльності (мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної); формування досвіду творчої діяльності різних рівнів (перетворювальної, суто творчої, конструктивної, проективної тощо).

3. Методи роботи на етапі реалізації цілей, здійснення діяльності. У процесі запровадження риторизованих технологій варто застосовувати суто риторичні методи, описані Т. Ладженською, – риторичний аналіз, риторичні задачі, риторичні ігри, мовленнєві розминки, імпровізаційні завдання, завдання на асоціації [7, с. 17-25]; методи, прийоми й форми роботи з риторики за М. Пентилюк [9]; систему вправ з риторики за Н. Голуб [2] (вправи варто розглядати як комбіновані словесно-практичні методи відповідно до специфічних особливостей навчального предмета). Зауважимо, перевагу доцільно надавати активним, інтенсивним, проблемним та інтерактивним методам навчання, оскільки вони найбільш відповідають сутності комунікативної та риторичної діяльності.

4. Алгоритми дій. Не ставлячи за мету в дескриптивному зрізі визначати конкретні алгоритми дій в процесі розгортання риторизованих технологій, зауважимо: алгоритми діяльності мають відповідати логіці пізнавального процесу (формування уявлень → трансляція й засвоєння знань → формування вмінь на базі отриманих знань з опорою на елементарні навички як елементи вмінь → закріплення й удосконалення вмінь → творче застосування вмінь → формування на базі вмінь навичок як автоматизованих дій → формування комунікативної й риторичної поведінки → набуття досвіду ефективної діяльності та формування складових компетентностей).

5. Увесь процес розгортання риторизованих технологій варто розглядати через призму комунікативної й риторичної діяльності, комунікативних і риторичних ситуацій. Це стосується, зокрема, і процесу коригування вчителем-словесником власної діяльності й діяльності учнів.

Варто розглянути проблематику дослідження через призму ієрархії (вертикальної структури) педагогічних технологій [11, с. 52-53]. У контексті навчального процесу (процесу навчання школярів української мови) ми вважаємо описані риторизовані технології мезотехнологіями (модульно-локальними технологіями), оскільки технології здійснення окремих частин (модулів) навчально-виховного процесу чи спрямовані на рішення окремих, локальних дидактичних, методичних або виховних задач. Риторизація стосується також позанавчальних ситуацій і педагогічного спілкування. У зазначеному смислі варто розробляти й запроваджувати риторизовані технології як макротехнології (галузеві педагогічні технології), що охоплюють діяльність в межах освітньої галузі “Мови і літератури”, української мови як загальноосвітньої навчальної дисципліни.

Результати дослідження. Результатом дослідження є опис змістового та смислового поля риторизованих технологій у контексті запровадження технологічного підходу в шкільній мовній освіті. Описані процеси риторизації, риторизовані технології в науковому та дескриптивному аспектах, у вертикальній ієрархії педагогічних технологій.

Висновки:

1. Запровадження технологічного підходу в шкільній мовній освіті є потребою часу, оскільки він передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей. Сутність цього процесу полягає в розробці й запровадженні перспективних інноваційних педагогічних технологій як систем функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудованих на науковій основі, запрограмованих у часі та просторі й таких, що приводять до намічених результатів.

2. Риторизація є засобом трансформації й модернізації шкільної мовної освіти й стосується навчального процесу, позанавчальної діяльності, педагогічного спілкування; її смисловим наповненням є риторичні знання, канони (категорії) риторики, закони риторики, діалог (діалогізація), риторична ситуація, риторична діяльність, засоби риторичної діяльності. Риторизацію пов'язують з процесами осмислення, переосмислення, активізації, перетворення як об'єкта, так і суб'єкта, отже, із певною зміною свідомості учасників освітнього процесу, і передусім, його організатора – педагога.

3. Риторизовані технології є технологіями риторизації. Це мезотехнології в контексті процесу навчання української мови і макротехнології в контексті шкільної мовної освіти.

4. У науковому аспекті риторизовані технології покликані вирішити проблему формування в учнів риторичних умінь і риторичної компетентності шляхом запровадження процесів риторизації. У формально-описовому аспекті позиціоновані цілі й очікувані результати діяльності, зміст процесу, методологія діяльності, логіка алгоритмів діяльності відповідно до закономірностей пізнавального процесу.

Перспективи подальших розвідок стосуватимуться розробки конкретних риторизованих технологій, дослідження їх процесуально-діяльнісного аспекту зі складанням детальних технологічних карт, а також розробки методики їх запровадження в шкільній мовній освіті.

1. Архарова Д.И. Обучение репродуцированию текста с использованием риторизированных технологий в школьном курсе “Речь и культура общения” в 5-9 классах / Д.И. Архарова, Л.Е. Котлова // Риторика в системе гуманитарного знания: сб. материалов VII-й Международной конференции по риторике (29-31 января 2003 года). – М.: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2003. – С. 15-16.

2. Голуб Н.Б. Система вправ з риторики / Н.Б. Голуб // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 6. – С. 2-8.

3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>. – Заголовок з екрану.

4. Єрмаков І.Г. Компетентісний потенціал проектної діяльності [Електронний ресурс] / І.Г. Єрмаков. – Режим доступу : <http://www.library.edu-ua.net/>. – Назва з титул. екрану.

5. Нишета В.А. Риторичні уміння як складова результативної бази шкільної мовної освіти / В.А. Нишета // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ: БДПУ, 2012. – С. 218-226.

6. Новосельцева Г.А. Проблемы внедрения риторизированных технологий в сферу профессионального образования [Электронный ресурс] / Новосельцева Г.А. – Режим доступа : uogoao.rsvpu.ru/site.php?o=shp&p=143. – Заголовок с экрана.

7. Обучение общению: методика школьной риторики: [учеб. пособ. для педагогов, студентов педвузов, преподавателей и слушателей системы повышения квалификации] / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская, З.И. Курцева, Н.И. Махновская, Е.В. Бунеева, Ф.А. Новожилова, Т.М. Ладыженская ; под. ред. Т.А. Ладыженской. – М. : Баласс, 2013. – 144 с.

8. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Піктенко, О.М. Любарська та ін.] ; за ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.

9. Пентиліук М.І. Методика навчання української мови у схемах і таблицях : [навч. посіб.] / Пентиліук М.І., Окунович Т.Г. – К.: Ленвіт, 2006. – 134 с.

10. Пометун О. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко // Відкритий урок. – 2003. – № 3-4. – С. 19-27.

11. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

The problem of inculcation of technological approach in school language education is considered in the article. The author researches content and meaning sphere of pedagogical technologies in scientific, formal-descriptive and process-activity aspects, and also process of rhetorization in the context of forming of rhetorical competence of pupils of comprehensive schools. Rhetorized technologies considered as a technologies of rhetorization.

Key words: technological approach, pedagogical technology, rhetorization, rhetorical skills, rhetorical competence, rhetorized technology.

УДК 373.542:811.161.2

ББК 74.268.1 Укр

Валентина Новосьолова

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА КОМПЕТЕНТІСНИЙ ОСНОВІ У СЛОВНИКУ-МІНІМУМІ ЕМОЦІЙНО ЗАБАРВЛЕНОЇ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено аспекти роботи над формуванням і реалізацією ціннісних орієнтацій учнів на уроках української мови. Акцентовано увагу на тому, що одне із чільних місць у формуванні ціннісних орієнтацій, мовленнєвої й лексичної компетентностей учня, досягненні навчально-виховної результативності уроків української мови в 5–7 класах належить роботі над збагаченням мовлення учнів емоційно забарвленою лексикою. Особливо це стосується емоційно забарвлених слів, які містять оцінну характеристику особистісно-позитивних якостей людини. Тематичне групування цих слів стимулює якісне збагачення словника учня. Для цього дібрано словник-мінімум слів, що називають певні морально-етичні поняття (чесноти) особистості.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, лексична компетентність, емоційно забарвлена лексика.

Необхідність гуманізації всіх сфер нашого життя стала незаперечним фактом. Проблема моральності учня на сучасному етапі розвитку освіти гостро заявила про себе. Уроки української мови мають потужний виховний потенціал для формування ціннісних орієнтацій учнів. Але використовується він украй недостатньо, що спричинено недосконалістю змісту й технологій навчання. Одне з чільних місць у формуванні ціннісних орієнтацій, мовленнєвої й лексичної компетентностей учня, розвитку його мислення, досягненні навчально-виховної результативності уроків української мови в 5-7 класах належить саме роботі над емоційно забарвленою лексикою.

Особливо це стосується емоційно забарвлених слів морально-етичної тематики, які несуть оцінну характеристику особистісно-позитивних якостей людини. Знання учнем зазначеного пласту слів, відповідних їм понять, й активне володіння ними у власному мовленні, а отже, реалізації у відповідних вчинках, поведінці сприятиме формуванню загальнолюдських цінностей особистості, готової до активної, творчої діяльності в усіх сферах громадянського суспільства.

Ступінь вивченості проблеми. Орієнтація на загальнолюдські цінності в моральному вихованні учнів має глибокі традиції у вітчизняній педагогіці.

Морально-етичні ідеї гуманістичної концепції педагогіки В. Сухомлинського спрямовують на розвиток таких почуттів в учнів, як благородство, повага до самого себе, честь, гордість, гідність тощо. Педагог вважає основоположним складником серед цінностей у системі виховання саме моральний, зазначає, що дитина спроможна взаємодіяти з іншими людьми, створивши власний моральний закон. Але це можливо за відповідної організації навчально-виховного процесу [9, с. 471]. На його думку, у школі в усій повноті має розкриватися багатство

інтелектуальної, емоційної, моральної сфер духовного життя особистості, а “навчання, процес опанування знань має розглядатися в широкому плані морального виховання” [9, с. 472].

Видатний учений-педагог Г. Ващенко зазначає, що виховний ідеал твориться віками, найбільше відповідає психології народу, відбивається в його традиціях і звичаях, народній творчості, у творах кращих митців і письменників, переходить від покоління до покоління, доповнюється й удосконалюється. У педагогічній науці ціннісні орієнтації визначаються як “ціннісне відношення до об’єктивних цінностей суспільства, що опредметнюються в їх усвідомленні й переживанні як потреби, що мотивують поведінку в теперішньому і програмують майбутнє” [5, с. 140].

Дослідники виокремлюють в структурі ціннісних орієнтацій певні компоненти. Наприклад, Н. Набіуліна, аналізуючи педагогічні підходи до теорії ціннісних орієнтацій, зауважує, що більшість учених виділяє чотири основних компоненти в їх структурі: знання (усвідомлення цінностей); переживання цих цінностей як потреби; мотивація нинішньої поведінки особистості; прогнозування майбутньої поведінки [6, с. 19]. Н. Набіуліна, ґрунтуючись на узагальненні педагогічних підходів, запропонувала власну структуру ціннісних орієнтацій, компонентами якої дослідницею визначено такі складники: когнітивний (елемент знання); емотивний (емоційний складник, що виходить з оцінки); поведінковий (реалізація ціннісних орієнтацій у поведінці особи) [6, с. 23].

У соціологічних дослідженнях одним із підходів до вивчення ціннісних орієнтацій є вивчення ставлення членів суспільства до особистісних якостей людей. Лексичним методом для побудови переліків особистісних якостей або номінальних шкал користувалися як відомі американські вчені Р. Кеттел та Олпорт, так і вітчизняні.

Ідеографічний словник має ономазіологічне спрямування від понять до слів. Його реєстровими одиницями є поняття, кожному з яких підпорядкована словникова стаття – множина слів, які виражають це поняття в мові. Ідеографічна лексикографія має ґрунтовні напрацювання в зарубіжному мовознавстві – словники П.М. Роже, Е. Блана, П. Буасьєра, Х. Касареса, Р. Галліга і В. фон Вартбурга, Ф. Дорнзайфа. Російські філологи уклали низку лексикографічних праць ідеографічного типу, до яких належать словники Ю. Караулова [7], В. Морковкіна [4], О. Баранова [1]. Останнім часом з’явилися надзвичайно цікаві, новаторські тлумачні словники російської мови під редакцією Н. Шведової [8] і Л. Бабенко [11], у яких тлумачення слів поєднано з їх ідеографічним описом.

Лексика ж української мови, за винятком іменників, ще не була предметом ідеографічного опису [9]. Українська лексикографія не налічує тематичних словників, де б слова загальноживані були розмежовані за темами (наприклад, “Почуття”, “Моральність” як підтеми теми “Людина”).

Отже, за межами термінології, яку людина засвоює в процесі вивчення відповідних наук, залишається загальноживана лексика, знання якої розвиває мовлення й мислення, відображає знання багатьох сторін особистого й суспільного життя, у яких кожна людина повинна добре орієнтуватися. Особливо це стосується теми “Моральність”. Без знання слів цієї тематики, відповідних їм понять, а відповідно й моральних вчинків і поведінки, без уміння вживати їх у необхідних ситуаціях спілкування неможлива моральна цілісність людини. Знання мають перетворитися в глибокі переконання, якщо робота над лексичними засобами, що формують загальний рівень суспільної культури людини, зокрема над емоційно забарвленою лексикою, буде цілеспрямованою, системною й систематичною.

Саме мотивоване використання виражальних засобів мови відповідно до мети спілкування, оптимальне використання лексичних засобів у конкретних умовах свідчить про високий рівень культури мовця. У системі мовних засобів основна роль належить слову, основі розуміння думки. Тому вчитель, формуючи комунікативну компетентність учня, приходиться до необхідності пильної роботи над лексичною компетентністю.

Існують різні лінгвістичні погляди на вивчення питань семантичних закономірностей мови, тематичних груп слів, констатується факт наявності тематичних груп (Виноградов В., Щерба Л., Покровський М., Шмельов Д., Уфимцева А., Васильєв Н.), але предметом вивчення

лінгвістики здебільшого є такі класифікації слів, як синоніми, антоніми й інші пласти лексики. Класифікацією слів за тематичними групами успішно займаються філософії й соціологи.

Метою статті є висвітлити аспекти формування й реалізації ціннісних орієнтацій учнів на уроках української мови, показати місце й роль роботи над збагаченням мовлення учнів емоційно забарвленою лексикою на основі словника-мінімуму слів, що називають певні морально-етичні поняття (чесноти) особистості.

Виклад основного матеріалу. Процес запам’ятовування семантики тематично поєднаних слів, як відомо, набагато ефективніший і міцніший у зв’язку з виникненням у пам’яті асоціацій. Відповідно тематичне групування слів стимулює якісне збагачення словника кожного учня.

Засвоєння мови дитиною – один із найважливіших механізмів відтворення ментальності народу в процесі онтогенезу. Його результатом є формування у свідомості суб’єкта певної семантичної системи, що детермінує його світосприймання. Мова – універсальна форма відображення ментальності. Завдяки текстам і мовним формам можна реконструювати ментальні структури, адже в мові “відображений і закріплений досвід сотень поколінь, мільйонів людей, які впродовж тисячоліть спостерігали, вивчали, оцінювали людські якості, відкидаючи при цьому випадкове й плінне і закріплюючи все основне й багатократно повторюване” [2, с. 27].

Вивчати слова морально-етичної семантики, що належать до емоційно забарвленої лексики, – це початок усвідомлення моральних людських стосунків. Оскільки слова словника-мінімуму використовуються на уроках української мови для формування комунікативної й лексичної компетентностей, учні мають, окрім їх семантики, засвоїти й лінгвістичну частину слів: синоніми, антоніми, багатозначні слова, деривацію (словотвірні форми), а також словформи й уживання цих слів у мовленні для розв’язання комунікативних завдань у різних ситуаціях спілкування людей сучасного суспільства.

Для створення словника-мінімуму емоційно забарвленої лексики нами використовувався алгоритм побудови номінальної шкали оцінно-позитивних особистісних якостей, розроблений наприкінці 70-х років В. Хмельком [14].

Словник побудовано з урахуванням вікових особливостей учнів 5–7 класів, відповідно до змістового наповнення й тематики текстів соціокультурної змістової лінії програми з української мови [12, с. 36] і реалізації соціокультурної змістової лінії на основі текстів відповідної тематики. Підлітковий вік – надзвичайно сприятливий період для засвоєння морально-етичних понять, бо, на думку психологів, триває активний процес становлення особистості: формується внутрішній світ, духовність, усвідомлюються моральні норми й цінності, закладаються основи для самовдосконалення, самовиховання, складається система поглядів на життя. У цьому віці моральні почуття є важливим джерелом мотивації учнів до моральних дій і вчинків.

Щоб підліток був здатним зрозуміти моральні сторони особистості, йому необхідний певний рівень розвитку моральної свідомості, сформовані уявлення й поняття. Між моральними поняттями і поведінкою існує складний взаємозв’язок. Ми вважаємо, що, використовуючи на уроках української мови дидактичний матеріал, який містить тексти, що розкривають за допомогою емоційно забарвленої лексики смисл якого-небудь морально-етичного поняття, для розв’язання граматичних завдань, можна формувати в учнів моральні якості, якщо цілеспрямовано організувати підсвідому психічну діяльність. Для цього важливо дібрати такі слова, які формували б ціннісні орієнтації, збагачували життєвий досвід учнів і доступно пояснювали б семантику кожного виучуваного емоційно забарвленого слова морально-етичної тематики на життєвих (літературних) прикладах.

Беручи до уваги констатацію багатьма лінгвістами наявності в мові тематичних груп слів (Добромислов В., Баранов М., Федоренко Л.), можна використовувати ці переліки слів як навчальний матеріал на уроках української мови й одночасно здійснювати в процесі пізнавальної діяльності формування ціннісних орієнтацій учнів 5–7 класів, тому що саме в цьому віці визначальна діяльність – “діяльність спілкування, полягає у побудові стосунків із товаришами на основі морально-етичних норм, які опосередковують вчинки” [3, с. 19]. Психологи стверджують, що особливо важливо формувати моральні якості у підлітків 10-15

років [3, с. 17], оскільки одна із позицій дитини стосовно суспільства – “я і суспільство” – найбільш активно формується в підлітковому віці (з 10 до 15 років), коли “особливо інтенсивно засвоюються норми людських взаємостосунків” [13, с. 146.]. Таким чином, у підлітковому онтогенезі активно формуються вищі емоції, і слова, що позначають моральні поняття, цілком можуть бути зрозумілими й засвоєними учнями 5–7 класів.

Нами дібрано двадцять п'ять іменників, що називають певні морально-етичні поняття (чесноти), їх синоніми, антоніми, а також деякі значення багатозначних слів для актуалізації їх на уроках української мови. Ці слова належать до пласту емоційно забарвленої лексики, вони доступні учням 5–7 класів і мають слугувати не лише дидактичним матеріалом під час вивчення лексикології, а й у процесі вивчення всього курсу української мови в 5–7 класах. Це такі слова: *благородство, ввічливість, вдячність, вірність, гордість, доброзичливість, доброта, інтелігентність, лагідність, мудрість, обов'язок, піклування, правдивість, поблажливість (милостивість), простодушність, самовідданість, совість, співчуття, справедливість, терпіння, чесність, честь, чуйність, щедрість, щирість.*

У нашому дослідженні поставлено мету – збагатити мовлення учнів 5–7 класів словами, що належать до емоційно забарвленої лексики і входять до тематичної групи слів морально-етичної лексики, оскільки цей словниковий пласт важливий для формування свідомого цілісного уявлення й знання про моральні чесноти, ціннісні якості особистості. Передбачається, що збагачення можливе за умови, що не тільки під час вивчення розділу “Лексикологія” буде проводитися робота над усвідомленням, оволодінням і вживанням зазначеного для збагачення пласта лексики, а й у процесі вивчення інших розділів (“Словотвір”, “Морфологія”), особливо в процесі вивчення теми “Іменник”, “Прикметник”, “Дієслово”, “Прислівник”.

Висновок. Підлітковий вік – найсприятливіший для засвоєння моральних понять, адже в цей період, як стверджують психологи, триває активний процес становлення особистості: формується внутрішній світ, духовність, усвідомлюються моральні цінності, закладаються основи для самовдосконалення, самовиховання. За допомогою поєднаних у словникові-мінімумі тематичних груп емоційно забарвлених слів морально-етичного спрямування формується й реалізує свої виховні потенції й система ціннісних орієнтацій, збагачується індивідуальний словниковий запас учнів на уроках української мови.

1. Баранов О.С. Идеографический словарь русского языка / О.С. Баранов. – М.: ЭТС, 1998. – 840 с.
2. Блюмкин В.А. Моральные качества личности / В.А. Блюмкин. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1974. – 185 с.
3. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – с. 6-20.
4. Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / В. В. Морковкин, Н. О. Беме, И. А. Дорогонова, Т.Ф. Иванова, И.Д. Успенская; Под. ред В.В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1984. – 1186 с.
5. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
6. Набиулина Н.Г. Аксиологизация цикла психолого-педагогических дисциплин в средних специальных учебных заведениях / Н.Г. Набиулина. – Уфа: ПрессКо, 2003. – 71 с.
7. Русский семантический словарь: Опыт автоматического построения тезауруса: от понятия к слову / Ю.Н. Караулов, В.И. Молчанов, В.А. Афанасьев, Н.В. Михалев. – М.: Наука, 1982. – 566 с.
8. Русский семантический словарь: Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. – т. 2: Имена существительные с конкретным значением / Под. общ. ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 2000. – 674 с.
9. Сніжко Н. В., Сніжко М. Д. “Ідеографічний тезаурус” як інформаційно-довідкова система при вивченні закономірностей структурно-функціональної організації лексики / Н.В. Сніжко, М.Д. Сніжко // Мовознавство. – 1996. – № 4-5. – С. 23-28.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. Статті. – К.: Радянська школа, 1977. – 639 с.
11. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Под. ред Л. Г. Бабенко. – М.: АСТ-Пресс, 1999. – 704 с.
12. Українська мова. 5-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (Автори – Л.В. Скурятівський, Г.Т. Шелехова, В.І. Тихоша, В.І. Новосолова та ін.). – К. – Ірпінь: Перун, 2005. – С. 36.

13. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

14. Хмелько В.Е. Номинальная шкала личностных качеств / В.Е.Хмелько // Социологические исследования. – 1981. – №2. – С. 124-134.

The article highlights the aspects of the formation and realization of value orientations of students in Ukrainian language lessons. Among others, one of the leading places in the formation of values, speech and lexical competences student achievement of educational effectiveness Ukrainian language lessons in classes 5-7 is precisely working on enriching students emotive language vocabulary. This is especially true emotive words that contain evaluative description of student-positive human qualities. Thematic grouping of words encourages qualitative vocabulary enrichment student. This tailored Dictionary minimum of words is called a moral and ethical concepts (virtue) personality.

Key words: values, lexical competence, emotive lexicon.

УДК [373.2.016:81-233.] :7

ББК 74.102

Людмила Одерій, Анатолій Роздимаха ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ЗАСОБАМИ ОПОВІДІ ВИХОВАТЕЛЯ ПРО ТВОРИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті автори розкривають технологічні аспекти вирішення однієї з актуальних проблем дошкільного виховання – формування мовної особистості дитини. Наводяться теоретичні аспекти проблеми, певне місце займає опис і обґрунтування застосування оповіді вихователя про твори образотворчого мистецтва для формування мовної особистості дитини.

Ключові слова: мовна особистість, оповідь вихователя, образотворче мистецтво, засоби мовної виразності, мовна діяльність, слухання (аудіювання).

Мова, як специфічно людський засіб спілкування, впливає на соціальне становлення людини. Рівень розвитку мови відображає рівень культури особи і навіть нації. Мова пов'язана з інтелектом особи. Відтак, концептуальним положенням освіти має бути її зорієнтованість на виховання мовної особистості.

Постановка проблеми. Лінгводидактика розглядає мовну особистість, по-перше, як багатогранний набір мовних здібностей, умінь, дій, які класифікуються за видами мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, письмо, читання; по-друге, за рівнями мови – фонетика, граматики, лексики.

Аналіз останніх досліджень. У роботах А.М. Богущ, Н.В. Гавриш, Ю.М. Караулова, В.В. Красних, В.А. Маслової, В.П. Фурманової визначаються певні структурні компоненти та узагальнені типи мовної особистості, подається її визначення [2, с. 603].

Відповідно до сучасних досліджень, під мовною особистістю розуміємо “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” [2, с. 605].

Мовна особистість формується й отримує розвиток у процесі навчання і виховання. Особливо цікавою, з погляду нашого дослідження, є наукова позиція А.М. Богущ, Н.В. Гавриш щодо особливості розвитку мовної особистості та провідної ролі процесі такого чинника формування мовної особистості, як мовне середовище, зокрема стимульоване мовне середовище. Мовленнєва взаємодія педагога та учнів сприяє усвідомленому засвоєнню дитиною мови під керівництвом педагога та запобігає виникненню мовних помилок та небажаних впливів [2, с. 607–608].

Виклад основного матеріалу. В Україні приділяється значна увага питанням мовної освіти і створюються умови, що сприяють багатогранному розвитку маленьких громадян, зокрема, формуванню кожного з них як мовної особистості.

Завдання мовленнєвого розвитку дитини відображені у таких державних документах, як “Закон України про дошкільну освіту”, “Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття)” [4].

В Україні розроблено державний документ – стандарт “Базовий компонент дошкільної освіти”. У цьому документі серед обов’язкових напрямків діяльності і змісту навчання дітей виділені: діалогічна компетенція, монологічна компетенція, лексична компетенція, фонетична компетенція, граматична компетенція, мовленнєва компетенція [1].

Функціонування мови опосередковується мовленнєвою діяльністю, що складається зі слухання (аудіювання), говоріння, читання, письма. Ми зробили спробу через такий вид мовленнєвої діяльності дитини, як слухання, впливати на розвиток мовної особистості дошкільників, використовуючи у якості засобу розвитку дітей оповідь вихователя (зразок монологічного мовлення) про твори образотворчого мистецтва.

Філософи, естети, педагоги, психологи надають образотворчій діяльності дітей великого значення і розглядають її як особливий вид духовно-практичної діяльності. До неї відносять не тільки продуктивні дії дітей (малювання, ліплення, аплікація тощо), а й сприйняття творів мистецтва, естетичне споглядання, естетичне сприймання, міркування. У різні часи зв’язок мовленнєвої і образотворчої діяльності підкреслювали К. Бюллер, М. Рибніков, Дж. Селлі, В. Штерн, В. Друммонд, К. Ждеймсон, Л. Бачерикова.

Художній образ (у творі мистецтва) – основа об’єднання образотворчої і мовленнєвої діяльності. Компоненти художнього образу – відповідність змісту і форми; композиційні особливості; художня мова твору; система образних засобів, своєрідних для кожного виду мистецтва, – це ті чинники, що об’єднують твори. Образи в образотворчому мистецтві – матеріальні, наочні. А наочність словесного образу виникає завдяки виразності мови. Це надає можливість поєднання і взаємопроникнення образотворчої і мовленнєвої діяльності з метою ефективного розвивального впливу на дитину.

Твори образотворчого мистецтва – живопису або графіки, займають певне місце у виховній роботі дошкільного закладу. В них легко визначається зміст, сюжет, вони зображають окремі епізоди, явища оточуючого, картини природи. Твори образотворчого мистецтва статичні, до них можна звертатися багато разів. При правильному підборі ці художні твори мають великий вплив на розвиток дитини.

Оповідання дорослого про живописний твір має величезний педагогічний потенціал. Перш за все, твір образотворчого мистецтва сам по собі викликає у глядачів, зокрема дітей, сильні емоції, несе яскраву, точну, системну інформацію. А опис його словом, яке визначає і художні якості твору, й емоції, що виникають у глядачів, словом, що само по собі має художній смисл, – активізує розум дитини. Крім цього, оповідь вихователя є для дошкільника моделлю, еталоном монологічного мовлення.

У дослідженнях психологів Г. Люблінської, В. Мухіної, Г. Овсепян, С. Рубінштейна, А. Біне, В. Штерн існують різні підходи щодо пояснення особливостей сприймання та розуміння дітьми змісту картин. Картина – один з головних атрибутів навчального процесу на етапі дошкільного дитинства. Її переваги над іншими дидактичними засобами досить детально розкрито у методичних посібниках та підручниках з педагогіки (М. Коніна, Е. Короткова, Л. Пенъевська, С. Русова та ін.). При цьому маються на увазі і навчальні картини (наочність) і не відкидається можливість використання художніх творів мистецтва живопису і графіки.

Для навчання дітей дошкільного віку лінгводидактика пропонує різні мовленнєві жанри (типи висловлювання), які зумовлюються функціональним призначенням і залежать від ситуації: опис, повідомлення, міркування. Всі вони властиві оповіді про твір живопису або репродукцію [2]. У розробці методики роботи, спрямованої на формування мовної особистості дітей засобами оповіді вихователя про твори образотворчого мистецтва, ми спиралися на дослідження педагогів А. Богуш, Н. Гавриш, А. Запорожця, Л. Калмикової, Т. Комарової, І. Лапшиної, В. Мухіної, Т. Пироженко, Н. Сокуліної, ін. Спроби поєднання мовленнєвої й образотворчої діяльності можуть виступати в різних формах: словесне малювання, коментар до зображеного, ілюстрування висловлювань. Твори образотворчого мистецтва поглиблюють та поширюють розуміння дітьми значення різноманітних відтінків слів [3].

За “Педагогической энциклопедией” – розповідь (оповідь) педагога – жива та образна форма викладання матеріалу, що застосовується в роботі з дітьми будь-якого віку. Вона дозволяє найбільш послідовно та систематично викласти матеріал, має велику виразність та силу емоційного впливу на дітей. Така форма навчання може стати фактором розвитку мови дитини, бо є, по суті, зразком монологічної мови.

Словесні форми навчання досягають мети у тому разі, коли діти розуміють значення слів, які співвідносяться з об’єктом реального світу. Це можна забезпечити або безпосереднім чуттєвим сприйняттям предметів і явищ оточуючого середовища, або сприйманням їх зображення. Саме оповідь вихователя, у якій йдеться про зображене у живописному мистецькому творі, та ще й за допомогою виразних засобів іншого мистецтва – художнього слова, робить логічним і природним використання одночасно двох видів мистецтва і двох педагогічних методів.

Найбільш повне сприйняття розповіді відбувається тоді, коли зрозуміла тема, визначені основні факти в чіткій логічній послідовності, що відбиває рух думки від явища до суті. Оповідь найбільш дієва, коли вона спирається на чуттєве сприйняття: використовуються, зокрема, картини або їх репродукції. Вже це зумовлює доцільність використання творів образотворчого мистецтва, вживання у тексті оповіді художнього слова, уривків літературного твору. Мовлення педагога має бути правильним, емоційним, виразним, точним, послідовним, логічним, доречним, зрозумілим для слухачів.

Оповідь вихователя про твори мистецтва сама по собі не може бути без художнього слова, крім того, вона не може існувати без безпосереднього твору образотворчого мистецтва. Тобто в ній використовуються два види мистецтва – художнє слово і живописні твори. Вихователь таким чином звертається і до інтелекту і до емоцій дітей.

Діти дошкільного віку пізнають оточуючий світ, природу, мову як на основі безпосереднього сприйняття, так і засобами мистецтв – зображувального і літератури, у яких відображені явища природи, світ людей. При цьому діти розвивають мову – засвоюють нові слова, інтонації, починають відзначати, як словом передається художній образ. У цьому дошкільникам допомагає мова дорослого. Оповідь вихователя про твори образотворчого мистецтва, використання у ній поетичних образів допомагають дитині побачити кольори світу, красу дерев, квітів, живих істот, блакить неба, легкість хмаринок, грайливість води. Притаманне дошкільникам емоційне пізнання світу поступово спирається на розумову діяльність. Чим більше накопичує дитина досвіду, знань, тим яскравіше її сприйняття. А слово вихователя допомагає дитині узагальнити враження, тобто слово, мова допомагає накопичувати і розуміти образи у нових варіаціях. Самостійно виконати цю важку інтелектуальну роботу дитина не може. На картинах художників зображено все прекрасне різноманіття світу, а оповідь педагога відіграє керівну роль в сприйнятті дитини. Вона уточнює, систематизує враження від сприйнятого, пробуджує засвоєння чітких і влучних висловлювань про емоції і почуття, отримані від предметів і явищ оточуючого [5].

Враховуючи сформовані у дитини уявлення, педагог в оповіді про твори образотворчого мистецтва заострює її увагу на тому, якими художніми засобами визначаються незвичайні якості і як художник у картині їх відображає. Спочатку педагогу доцільно використовувати ілюстрації до літературного твору, потім картину живописця, а пізніше декілька картин, або репродукцій. У результаті в дітей накопичується і чуттєвий досвід, і знання слів, якими можна відобразити нескладні поетичні образи. Зображувальність як риса художнього образу допомагає виявити колір, форму, пропорції, стан, розміщення предмета у просторі – тобто зовнішні якості об’єктів і явищ дійсності. Оповідь вихователя стає зразком точності визначень, де кожне слово має виключно конкретні значення. Завдяки оповіді вихователя про твори образотворчого мистецтва дитина засвоює і пізнає такі художні засоби мови, як епітети, порівняння, метафори, уособлення, повтори. Образність слова здатна викликати емоції і почуття у слухачів, підкреслити головне, індивідуальне у зображеному, узагальнювати важливі ознаки. Вона заострює враження й уяву, тобто посилює розумову активність дитини.

Вагома складова частина, що використовується в оповіді вихователя – саме зразки образотворчого мистецтва – картини та їх репродукції. На початку роботи доцільно

використовувати на визначеному занятті з дітьми одну картину, що має нескладне зображення. Згодом можна використовувати картини, в яких більш складне зображення (декілька предметів, більш збагачений колорит, фон, тон), а при належному і вдалому просуванні роботи можливо використовувати і дві картини, що зображають подібне. Для досягнення більшого ефекту в роботі потрібно починати знайомство зі змісту зображеного, із засобів виразності.

Процес ознайомлення з картиною можна поділити на три етапи:

- емоційне цілісне сприймання, детальне розглядання картини;
- осмислення зображеного на рівні узагальнення;
- творче, цілісне сприймання твору.

Власне, зміст оповіді про твори мистецтва теж слід ускладнювати поступово від емоційного образного описання якостей предметів до визначення їх зв'язків, впливу зображеного на настрій. При цьому виявляється необхідність використання метафор, порівнянь, епітетів. Структура оповіді має бути приблизно такою: описання змісту картини; що найголовніше в картині; як це зображено (композиція, колір, розміщення; що складає фон, що красивого і важливого показав художник у своєму творі; що відчують глядачі, про що думаєш, що відчуваєш, коли дивишся на картину).

Щоб засоби виразності поетичного образу були зрозумілими, доцільно супроводжувати сприйняття та розглядання дітьми картини або ілюстрації оповіддю, виділяючи в ній вплив зображення на почуття глядачів. Поетичне художнє слово активізує сприйняття дошкільниками характеристик і ознак зображень. Такий підхід забезпечує взаємодію зорового і слухового сприйняття. Фактично до всіх творів зображувального мистецтва можна підібрати художній, поетичний, емоційний текст.

При складанні оповіді слід спиратися на доступні для дошкільників критерії, такі, як визначення кольорів і відтінків, за допомогою яких передається колорит та настрої; різноманітність композиції; зображення форми, її ознак; передача, засвоєння потрібного змісту.

Відображення в оповіді вихователя поетичного образу художнього твору за допомогою використання у ній таких виразних засобів, як епітети, метафори, уособлення, має велике значення для виховання дітей. Художні образи, описані літературно, поетично, надовго зберігаються у пам'яті дитини, збагачують розум, виховують моральні та естетичні якості, виховують найкращі людські почуття.

Зміст оповіді вихователя має відображати зміст та художні особливості твору образотворчого мистецтва. Формуванню мовної особистості дитини сприяє використання оповіді вихователя про твори таких видів мистецтва, як живопис і графіка. Вихователю необхідно сприяти розширенню естетичного досвіду дітей. Одним з основних напрямків педагогічної роботи має бути збагачення словника дітей.

Результати дослідження. Проведена нами робота підтвердила припущення, що такий вид мовленнєвої діяльності, як слухання (аудіювання), сприяє формуванню мовної особистості і дозволила виявити напрямки подальшої роботи, якими можуть стати: вивчення особливостей використання для формування мовної особистості дитини інших видів мистецтва; використання можливостей продуктивної художньої діяльності дітей для формування мовної особистості.

На нашу думку, оповідь вихователя про твори образотворчого мистецтва є важливим засобом формування мовної особистості дитини. За результатами нашого дослідження можна зробити такі висновки.

1. Для розуміння проблеми і створення ефективної методики навчання дітей має велике значення визначення видів мовленнєвої діяльності. Для дошкільників ведучими видами мовленнєвої діяльності є говоріння і слухання.

2. Ефективність розробки методики формування мовної особистості забезпечує урахування наступних положень:

- одним з найголовніших чинників формування мовної особистості є розвиток слухання (вміння сприймати і розуміти сказане);
- розуміння змісту мовлення значною мірою залежить від засвоєння лексики;
- оволодіння виразністю мови залежить від розвитку і засвоєння дитиною засобів мовленнєвої виразності;

3. Обираючи засоби, методи і прийоми формування мовлення дитини, необхідно визначати принципи їх підбору. Ефективно створювати методику навчання, керуючись такими принципами:

- у навчанні необхідно забезпечити вплив образотворчого мистецтва на розвиток мовленнєвої особистості, що відповідає принципу наочності;
- при навчанні необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей;
- необхідно пов'язувати зміст словникової роботи з розвивальними можливостями оточуючого середовища та віковими можливостями дітей;

4. Зміст оповіді вихователя має відображати зміст та художні особливості твору образотворчого мистецтва.

5. При створенні оповіді вихователя про твори образотворчого мистецтва потрібно використовувати такі засоби виразності мови, як метафори, порівняння, епітети, повтори, образні висловлювання, художнє слово.

6. У роботі вихователь має використовувати прийоми, спрямовані на активізацію емоційної сфери дитини. Необхідно сприяти розширенню естетичного досвіду дітей.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошк. вих. – 1999. – №1.

2. Богуш А.М. Формування мовленнєвої особистості дошкільника в процесі навчання рідної мови як актуальна проблема сучасної теорії та практики дошкільної освіти / А.М. Богуш // Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / За ред. А.М. Богуш. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2011. – С. 600-612.

3. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А.М. Богуш. – Харків: Ранок, 2011. – 176 с.

4. Закон України “Про дошкільну освіту”, 1996. – 176 с.

5. Ветлугина Н.А. Художественное творчество в детском саду / Н.А. Ветлугина – М.: Просвещение, 1974. – 276 с.

In the article the authors examine the technological aspects of the solution of one of the most pressing problems of pre-school education - formation of the language of the child. We consider the theoretical aspects of the problem, a certain place is the description and justification of the use of narrative techniques caregiver about the works of art for the formation of the language of the child.

Key words: Linguistic identity, the story of an educator, art, speech means of expression, speech activity, listening (listening).

УДК 37.032+371.2

ББК 74.268.11.0

Галина Одинцова

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ ЦІКАВОГО МОВОЗНАВСТВА

У статті розкрито роль елементів цікавого мовознавства у процесі формування мовної особистості молодшого школяра, подано характеристику складових компонентів цікавого мовознавства, запропоновано форми роботи, їх використання на уроках української мови у початковій школі.

Ключові слова: мовна особистість, цікаве мовознавство, молодші школярі, початкова школа.

Одним із важливих завдань сучасної освіти, зумовлених потребами суспільства, є формування мовної особистості, яка здатна самостійно поповнювати знання, бути суспільно комунікативною й активною. Процес формування мовної особистості є багатоаспектним і довготривалим і стає систематичним лише тоді, коли дитина переступить поріг школи. Першочергове місце в цьому процесі відводиться українській мові, оскільки вона є “не тільки навчальним предметом, а й найважливішим засобом навчання, виховання і розвитку особистості” [2].

Постановка проблеми. Вивчення української мови відбувається за змістовими лініями, пріоритетними серед яких у початковій школі є насамперед мовленнєва, а відтак і мовна. Тому вчителю потрібно так побудувати навчальний процес, щоб у школі володарювала “не просто сума знань про мову, а сама мова в її гармонійному живому звучанні, лексичному й фразеологічному багатстві, сукупності й вишуканості граматичних форм та конституцій, стилістичному різноманітті” [4, с. 4]. Це стає реальним за умови, якщо педагог зуміє виховати в учнів прагнення вивчати мову не лише як навчальну дисципліну, а й як самобутнє явище. Реалізації цього завдання сприятиме використання на уроках української мови елементів цікавого мовознавства, адаптованих до вікових особливостей молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичним підґрунтям дослідження проблеми мовної особистості є праці лінгвістів (Ф. де Соссюр, В. Виноградов, Ю. Караулов, В. Карасик та ін.), методистів (М. Пентилюк, Л. Мацько, С. Ермоленко, Г. Шелехова, М. Вашуленко, Л. Варзацька та ін.) та психологів (Л. Виготський, М. Жинкін, Г. Костюк, І. Синиця та ін.). Проблемам цікавого мовознавства присвятили свої лінгвістичні розвідки такі українські дослідники, як А. Коваль, Є. Чак, І. Вихованець, А. Стріха, А. Гуревич, Г. Передрій, Г. Смолянінова, Л. Мовчун та ін. Однак серед численних праць з означеної проблеми мало матеріалів, які б відповідали віковим особливостям молодших школярів.

Мета статті – запропонувати деякі форми роботи з використання елементів цікавого мовознавства на уроках української мови в початковій школі, які б сприяли розвитку пізнавальних інтересів, допитливості молодших школярів, збудили б у них прагнення до знань.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на значну кількість термінів, якими послуговуються науковці стосовно поняття “мовна особистість” (“мовна особистість”, “мовленнєва особистість”, “комунікативна особистість” і т. ін.), ми розуміємо її як таку, яка поєднує в собі лінгвістичні знання з мовними вміннями. Основи формування такої особистості закладаються, безперечно, у початковій школі передусім на уроках української мови, оскільки, за твердженням К. Ушинського, “мова входить в усі інші предмети, збирає в собі їх результати”. Українська мова як навчальний предмет передбачає ознайомлення учнів з основами лінгвістичних понять, вміння спостерігати й аналізувати мовні явища, розвиток мовлення школярів, підвищення їхньої орфографічної та пунктуаційної грамотності тощо. Однак особисто значущими для дітей у процесі вивчення мови можуть бути й інші мотиви: ширше задоволення пізнавальних мовознавчих інтересів, естетична функція мови, розширення сфери своїх знань тощо. Ці завдання можна успішно вирішити, якщо ввести як структурний компонент уроку елементи цікавого мовознавства. Саме такі матеріали сприятимуть розширенню інформаційно-мовного простору учнів, викликать інтерес до вивчаного матеріалу, збуджують творчу уяву школярів.

“Оживити” урок вчителю допоможе вміле використання лінгвістичних афоризмів, адже в них у сконцентрованій формі захований глибокий мовознавчий зміст: “Мова – як інструмент: чим більше граєш на ньому, тим краще він звучить” (О. Черногуз); “Як дерево починається з кореня, так слово починається зі звука” (О. Довгий); “Правопис – це одяг писемної форми виробленої віками літературної мови. У всі часи він має бути зручним і ошатним” (В. Русанівський); “Без кореня, як риба без води, слово не може існувати” (І. Вихованець); “Слова – це кольорові камінці. Мало їх назбирати – треба ще навчитися з них узори викладати” (І. Вільде); “Синтаксис – душа мови” (М. Рильський) тощо. Лінгвістичні афоризми, як правило, є крилатими висловлюваннями письменників або мовознавців, вони можуть слугувати епіграфом до уроку, їх можна використовувати при поясненні нового матеріалу.

Вагомим доповненням до матеріалу підручника можуть бути відомості з історичного та порівняльного мовознавства. Учнім цікаво буде дізнатися, наприклад, що на світі існує приблизно від трьох до шести тисяч мов і що українська мова за кількістю її носіїв займає 26-е місце; за своєю милозвучністю наша мова посіла третє місце після французької та італійської; у старослов'янській мові всі склади були відкритими; є мови, у яких наголос падає на один і той же склад незалежно від кількості складів у слові (у чеській, естонській, угорській, фінській, шведській, норвезькій, данській, голландській мовах наголос завжди падає на перший склад, у польській, іспанській – на передостанній, а в турецькій, французькій, вірменській мовах

наголошується останній склад); у китайській мові слова не мають ні префіксів, ні суфіксів і нагадують собою оголені корені, а граматичні відношення між ними тут будуються за допомогою порядку слів у реченні і службових слів, до того ж там немає розділових знаків; раніше існувала частина мови, яка називалася “ім'я”, до неї входили не лише іменники, а й сучасні прикметники, числівники, які згодом розвинулися з класу імен; англійці, коли “видумували” свою мову, були значно “розумнішими” за інші народи, у них жіночий або чоловічий рід мають лише живі істоти, а всі інші іменники належать до середнього роду і т. ін.

Вивчення будь-якої дисципліни передбачає насамперед ґрунтовне засвоєння її термінології. Хоча в початковій школі деякі мовні одиниці мають лише пропедевтичний характер, все-таки варто подавати учням відомості про походження слів-термінів (якщо вони іншомовні), їхню етимологію, міжмовні паралелі тощо. Так, термін “апостроф” грецького походження і з'явився в українській граматиці через посередництво французької мови, у грецькій мові воно мало значення “кривий, зігнутий, повернутий убік”; слово “основа” мало таке первісне значення: головні, повздовжні нитки у тканині, пізніше воно стало означати опору якоїсь будівлі, найважливіші положення певної науки, частину слова, що виражає основне значення тощо; слово “префікс” латинського походження: *prae* – *спереду* та *fixus* – *прикріплений, приросток*. За підрахунками вчених, у сучасній українській мові понад 100 префіксів, серед яких близько 20 – запозичені; термін “суфікс” теж латинський: *suffixus* – *прикріплений*, в українській мові близько 400 суфіксів та їхніх варіантів, у тому числі понад 20 з них іншомовного походження; у голландській мові та частина слова, яку ми називаємо коренем, має назву “стовбур” і т. ін.

Уроки у початковій школі супроводжуються використанням дидактичних ігор, цікавих завдань і вправ. Зауважимо, що з-поміж усіх компонентів цікавого мовознавства у методичній літературі таких завдань є чи не найбільше, але всі вони, як правило, однотипні. Тому їх можна урізноманітнити, ввівши тематичні кросворди, чайнворди, ребуси, шаради, метаграми, криптограми, анаграми, логогрифи, лінгвістичні загадки тощо[5]:

Корінь з “підкладки”,
префікс – з “обшивки”,
суфікс – із “косинки”,
а все разом – для книжки. (*Обкладинка*)

Чільне місце серед навчального матеріалу варто відводити й дидактичній поезії. У свій час І. Огієнко рекомендував граматичні правила ілюструвати віршами, бо вони – “окраса підручників з мови”. А ще краще використовувати вірші, які не просто є ілюстраціями до мовних понять, а подають тлумачення самих мовних явищ. Зразками мовознавчої поезії можуть слугувати вірші Дмитра Білоуса, Надії Красоткіної, Алли Свашенко, Лесі Лужецької та ін.[1; 3].

Привернути увагу учнів до мовних явищ можна шляхом використання лінгвістичних казок, оскільки вони викликають відповідні смислові асоціації і є ефективним прийомом засвоєння лінгвістичних знань. Можна використовувати авторські казки, яких предостатньо в Інтернет-мережі, а можна складати з класом, групами чи індивідуально. Адже казка, за твердженням В. Сухомлинського, – “це активна естетична творчість, що охоплює всі сфери духовного життя дитини, її розум, почуття, уяву, волю”.

Як вважає Ш. Амонашвілі, одноманітність у роботі стомлює не лише учня, але й учителя. Тому доречними на уроці можуть бути мовознавчі усмішки, жарти, бувальщини, парадокси тощо:

– Який це час: я бігаю, ти бігаєш, він бігає, вони бігають?
– Велика перерва.

Висновки. Використання на уроках української мови у початковій школі елементів цікавого мовознавства допоможе активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, зробить навчальний процес інформативно насиченим, а відтак і сприятиме формуванню мовної особистості молодшого школяра.

Подальшого дослідження потребують інші елементи цікавого мовознавства, адаптовані до вікових особливостей учнів початкової школи.

1. Білоус Д. Диво калинове; Чари барвінкові: Вірші / Д. Білоус. – К.: Веселка, 1994. – 205 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/
3. Красоткіна Н. Мово рідна моя, не мовчи! Вірші про мову [Електронний ресурс] / Н. Красоткіна. – Режим доступу: <http://krasotkina.com/content/virshi/index%20-%20virshi%20pro%20movu.html>
4. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2-5.
5. Передрій Г. Про цікаві завдання й ігрові форми роботи з української мови / Г. Передрій // Дивослово. – 2005. – № 1. – С. 7-14.

The article deals with the investigation of the elements of interesting linguistics in the process of forming a lingual personality of primary school pupils. The characteristics of the interesting linguistics components have been given and the types of activities for their implementation on the Ukrainian language lessons in primary school have been suggested.

Key words: *lingual personality, interesting linguistics, primary school pupils, primary school.*

УДК 372.46: 37.032

ББК 74.200.251

Аліса Павлюк

ВПЛИВ ДОВКІЛЛЯ НА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються наукові підходи до формування мовної особистості, вплив природно-географічних умов та мовного середовища на становлення мовної особистості.

Ключові слова: *мовна особистість, мовленнєва особистість, природне середовище, мовне оточення.*

В умовах глобалізації та інтеграції сучасного суспільства бажання українців виокремити себе як своєрідну, незалежну націю з потужним культурним спадком вимагає особливої уваги до плекання рідної мови, наукового підходу до формування мовної особистості як носія українського національно-культурного простору. Визначення особливостей, механізмів поетапного становлення мовної особистості як багатовимірного утворення набуває неабиякої ваги ще й тому, що вплив глобалізаційних процесів на мовця підсилюється внутрішніми особливостями українського суспільства – це полікультурний, білінгвальний, діалектний мовний простір.

До поля зору психологів доволі часто потрапляли важливі аспекти вивчення мовної особистості, а саме: особливості соціалізації особистості в контексті її мовленнєвої генези (Л. Виготський), поняття мовної картини світу, мовної свідомості та мовних і мовленнєвих здібностей (І. Горелов, Л. Засекіна, Ю. Лотман), взаємозв'язок мислення та мовлення у життєдіяльності особистості та функціонування смислового поля, яке описується значеннями та особистісними смислами людини (Л. Виготський, І. Горелов, Л. Засекіна, А.А. Леонтьєв, А.Н. Леонтьєв).

Мовна особистість як лінгвістична і лінгводидактична категорія також є предметом вивчення багатьох дослідників. Так, Ю. Караулов розробив структуру, рівні мовної особистості, дав ґрунтовне визначення цього поняття. Науковці В. Маслова та В. Красних висвітлюють ці ж питання. Н. Шумарова вивчає мовну компетенцію особистості (активний словник у сферах родинного, позародинно-побутового та професійного спілкування), Л. Паламар розглядає питання відбору лінгвістичного матеріалу на початковому етапі вивчення української мови нефілологічною аудиторією вищих навчальних закладів, О. Смолінська досліджує лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості засобами українського фольклору. Окремі питання становлення мовної особистості знаходимо у працях Ф. Буслаєва, І. Білодіда, О. Потебні, І. Франка, В. Виноградова, С. Єрмоленко, Л. Мацько, О. Біляєва, М. Вашуленка, М. Пентилука та інших.

Метою нашої статті є дослідження формувального впливу довкілля на становлення мовної особистості.

Чимало науковців розмежовують особистість мовну і мовленнєву. Так, В. Красних тлумачить мовленнєву особистість як складову мовної, що характеризується конкретним контекстом перебігу мовленнєвої діяльності [1]. Караулов Ю. вказує на те, що узагальнений тип мовної особистості передбачає розмаїття варіантів мовленнєвих особистостей. Мовленнєва особистість, за його словами, це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, в діяльності, у свою чергу, мовна особистість – це багатшарова і полікомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей [2, с. 119].

Таким чином, мовленнєві особистості як складові особистості мовної можуть проявлятися в різних сферах життєдіяльності людини – професійних, міжособистісних, інтимних. При цьому важливе місце в реалізації мовленнєвих особистостей у складі мовної посідає володіння іншими мовами. Зауважимо, що під іншими мовами ми розуміємо не тільки мови іноземні та споріднені, а й говіркове багатство української мови. Функціонування мовленнєвих особистостей конкретної людини в умовах полілінгвального, діалектного спілкування створює якнайповніші умови для самореалізації мовної особистості.

В. Маслова основним засобом перетворення індивіда в мовну особистість називає соціалізацію в її трьох аспектах: а) процес включення людини в певні соціальні відносини; б) мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами й законами певної етномовної культури; в) процес засвоєння законів соціальної психології народу [3, с. 121].

Складовою формування мовної особистості є її духовне становлення (І. Огієнко, І. Срезневський, В. Сухомлинський, П. Юркевич), виховання любові й поваги до рідного слова, землі, народу, його одвічних цінностей та ідеалів, усвідомлення необхідності та внутрішньої потреби в спілкуванні й пізнанні світу засобами рідної мови. К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Стельмахович вказували на те, що національний тип мовної особистості виростає на ідеях української філософії, на культурному досвіді, здобутках народу, його морально-етичних цінностях [4].

Як зазначає Р.С. Дружененко, мета навчання рідної мови в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах має полягати у формуванні мовної особистості, яка розвивається в етнічному середовищі, є носієм і транслятором культурних цінностей, активно наслідуює традиції використання різномовних засобів у спілкуванні [5, с. 1].

Таким чином, з наведених вище досліджень випливає висновок – мовна особистість насамперед явище соціальне, вона пов'язана із соціальною, культурною, етнічною сферою суспільства. Розвиток та становлення мовної особистості відбувається в процесі виховання, навчання, спілкування, тобто в різних видах діяльності, і залежить від характеру соціального середовища взагалі та мовленнєвого середовища зокрема.

Втім, на нашу думку, з огляду на сучасні наукові дослідження, не слід відкидати формувального впливу природи на мовну особистість.

Карпатський регіон та наявні в ньому етнографічні утворення привертають увагу науковців як невичерпне джерело збереження і примноження національної культури, мови, самобутності українців. Гори залишаються середовищем особливого співіснування людини з дикою природою і особливим чином впливають на формування і розвиток особистості. Взаємодія з природним середовищем (приспосовування певного ландшафтного регіону до своїх потреб і пристосування, власне, людини до природного середовища) визначає особливості господарювання, архітектуру, одяг та інші етнографічні ознаки. Однією з таких ознак є своя особлива територіальна говірка, що є для горян рідною мовою і відбиває їх специфічне світобачення, яке формується під впливом гірських ландшафтів.

Рідна мова, особливості психічного складу, матеріальна культура, фольклор (усний і музичний), обряди є складовими етнічної культури, що формується під впливом природогеографічного середовища, економічних, соціальних, релігійних та інших обставин.

Відомий вчений О. Потебня вбачав органічну участь національної (етнічної) мови не тільки у формуванні менталітету, народного світосприйняття, але й у самому процесі розгортання думки. Переконавання в тому, що люди бачать світ по-різному – крізь призму своєї рідної мови – лежить в основі теорії “лінгвістичної відносності” Е. Сепіра і Б. Уорфа. Вони прагнули довести, що розходження між культурами обумовлені саме розходженнями в мовах. І

хоча ця теорія й дотепер вважається недоведеною, окремі аспекти її вивчення вплинули на наукову думку [6].

Видатний український вчений В. Вернадський створив вчення про ноосферу, згідно з яким людина тісно пов'язана з природним середовищем, у якому народилась і живе. І як середовище впливає на людину й формує її, так само й людина впливає на середовище й перетворює його. Ноосфера, за Вернадським, – це такий стан біосфери, коли настає гармонія розвитку інтересів людини і біосфери, тобто узгодження людини з природою і розвитком суспільства. Науковець вважав, що всі живі організми є функцією біосфери і якнайтісніше пов'язані з нею в матеріальному й енергетичному плані.

На думку В. Сніжко, природне довкілля підсвідомо формує свідоме ставлення індивіда, який разом із суспільством формує соціоприродне довкілля, що, в свою чергу, формує етнос і психоетнічні особливості особи [7]. Про природодоцільність усіх речей говорили й інші вчені (Г. Сковорода, В. Дістервег, К. Ушинський, О. Кульчицький, І. Рибчин, Д. Чижевський, А. Шизл, В. Сухомлинський тощо). Так, Я.-А. Коменський стверджував, що людина – це частина природи, А. Шизл – що людина не може жити без споконвічного, але ще до народження споконвічне її сформує, В. Сухомлинський говорив про природу як джерело натхнення.

Отже, узгодження з природою визначається енергетичним базисом. Кожна людина, яка народжується на цій землі, одержує ще до народження знак споконвічного й входить в енергетичний базис. Цей геніальний здогад підтверджують останні дослідження сучасних вчених. Наприклад, литовські дослідники склали географічну карту електромагнітних полів на території своєї країни і помітили, що ця карта співпадає з картою литовських діалектів [8]. На практиці це може бути свідченням та підтвердженням того, що кожна конкретна мова формувалася таки під впливом конкретного ландшафтного, електромагнітного, енергетичного та інших природних чинників. Ці ж чинники, на думку багатьох вчених, впливають і на формування особистісних якостей, характеру людини. Так, група швейцарських та американських вчених проаналізувала геном більш як трьох тисяч людей і співвіднесла ці дані з місцем їх народження. В результаті отримали своєрідну карту Європи: люди, що народились в одному регіоні, мали подібні генетичні характеристики! За допомогою нового методу можна визначити місце народження людини з точністю до кількох сотень кілометрів [9, с. 5].

Ландшафтні умови (індивідуальні природні територіальні комплекси як органічне поєднання рельєфу, клімату, поверхневих вод, ґрунтів, рослинного і тваринного світу) мають певний вплив на формування не тільки матеріальної і духовної культури тієї спільноти, яка населяє ландшафт, але і на психофізичні риси її членів та колективну свідомість в цілому. Етнопсихологи вважають, що нащадки спільних предків, проживаючи у різних природних середовищах, через необхідність адаптуватися до них, стають неподібними між собою вже через кілька поколінь [10, с. 103-208].

Знана українська етнопсихолог М. Пірен пише: “Не викликає сумнівів і те, що кожен етнотип зазнає неабиякого впливу ландшафтно-кліматичного простору. За визначенням М. Гоголя, географія зливається і становить одне ціле з історією народу. Звідси унікальний досвід самоорганізації буття різних народів, їх неповторного бачення і витлумачення світу. Незворотньої втрати зазнає ментальність нації, її духовність у результаті будь-яких проявів спотворення і руйнації природного середовища як осереддя національного життя” [11, с. 74]. Про незаперечний вплив природи на формування і розвиток особистості стверджує відомий вчений Г. Гачев. Навіть Наполеон ще кілька століть тому звертав увагу на деякі особливості психіки мешканців швейцарських Альп. Він пояснював ці особливості впливом на організм людини води, яку горяни п'ють із гірських джерел [12, с. 16].

На залежність психіки людей від конкретних природно-кліматичних умов вказує також І. Рибчин. Окремі відмінності в характерах жителів різних кліматичних зон він пояснює не особливостями їхньої життєдіяльності, як робить це більшість дослідників, а буквально впливом природно-кліматичних умов та особливостями пори року.

Таким чином, з наведених вище фактів випливає висновок, що мовлення людини як один з психічних процесів також залежить від місцевості, в якій людина проживає. Наприклад, ми добре

розуміємо українців, які народилися, скажімо, у Канаді й вивчили мову в своїх сім'ях. Однак ландшафтно-кліматичний, електромагнітний, енергетичний та інші природні чинники наклали на них певний відбиток, і в результаті вони відрізняються своїм мовленням від тих українців, які народилися, приміром, в Америці чи Естонії. Можна сказати, що це знак відповідальності за те місце, де ти народився і ймовірність звітності кожної людини перед вічністю.

Отже, на нашу думку, незаперечним є факт взаємовпливу мови, якою людина спілкується, ландшафтно-кліматичних умов та мовного середовища, яке оточує людину, на формування її психічних особливостей як особистості, а відтак і на формування мовної особистості.

На думку А. Богуш, мовна особистість – це високорозвинена особистість, носій як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, що володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння й навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення. Вважаємо за потрібне наголосити на тому, що під вільним спілкуванням рідною мовою ми розуміємо не тільки добре володіння своєю мовою національними меншинами, а й володіння україномовними мовцями різноманітними територіальними діалектами. Адже саме територіальні говірки є невичерпним джерелом живлення і поповнення української літературної мови, що дало змогу зберегти її як національне надбання та утвердити мовою держави України.

Як ми вже зазначали, спираючись на погляди видатних учених минулого й на результати експериментів сучасних дослідників, на формування мовної особистості в деякій мірі впливає місцевість, в якій людина проживає (сукупність ландшафтно-кліматичних, електромагнітних, енергетичних та інших природних чинників). Та вплив цей відбувається, на нашу думку, опосередковано, на генетично-енергетичному рівні, який, зрозуміло, практично нівелюється за умов проживання людини далеко від місця свого народження, у відірваності від етнічного “коріння”.

Значно вагоміший вплив на формування мовної особистості має мовне середовище, адже мовна особистість формується й розвивається у процесі навчання, виховання, спілкування, тобто в різних видах діяльності, в процесі соціалізації. Чи не найбільше це стосується дітей, бо маленька людина росте у батьківському оточенні, несвідомо переймаючи материнську мову. Американські вчені з Університету штату Пенсільванія повідомили про те, що новонароджені діти розрізняють мови набагато раніше, ніж починають говорити. Шляхом різноманітних досліджень науковці з'ясували, що шестимісячна дитина миттєво відрізняє приголосні звуки, які зустрічаються в іншій мові, проте не використовуються в рідній [13]. Потім, у процесі спілкування з родичами й однолітками, дитина виробляє свою індивідуальну манеру спілкування, спосіб вираження мовної картини світу. Тобто, за Ю. Карауловим, досягає вербально-семантичного рівня мовної особистості. Якщо мовна особистість дитини на цьому етапі формувалася під впливом діалектного оточення, то, зрозуміло, маленький мовець буде порушувати норми літературної мови і навіть не помічатиме цього.

Все змінюється тоді, коли дитина йде до школи й стикається з мовленням вчителя, яке зазвичай є унормованим і правильним. Тут починає формуватися в залежності від типів комунікативних потреб (контактний, інформаційний і впливовий) когнітивний рівень мовної особистості. Дитина вчиться диференціювати мову вчителя, мову навчальних посібників та розмовну мову свого оточення (батьків, родичів, друзів) і відповідно до певної комунікативної потреби обирати необхідний спосіб, манеру висловлювання. Після цього формується найвищий, прагматичний, рівень мовної особистості.

Отже, розвиток мовлення людини, виховання мовленнєвої культури, культури спілкування, формування мовної особистості і мовленнєвої поведінки багато в чому залежить від специфіки мовного середовища, яке включає в себе сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах “дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина”, “дитина-дорослий”, “дитина-дитина” (А. Богуш).

Підсумувавши все вищесказане, можемо погодитися з тим, що мовна особистість – це особистість, яка свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе на собі відбиток суспільно-

соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі [14, с. 30]. Поєднуючи в собі лінгвістичні, психологічні, соціальні фактори, це поняття відкриває нові можливості для подальшого дослідження функціональних особливостей мови, мовної діяльності.

Свідоме ставлення до своєї мовної практики в умовах діалектного середовища, на нашу думку, передбачає досконале знання і вміння застосувати на практиці в залежності від комунікативних потреб як літературної мови, так і територіальної говірки, діалекту.

Таким чином, важливим висновком з даного дослідження є те, що, вивчаючи проблему розвитку мовної особистості, слід враховувати формувальний вплив довкілля – як природного, так і мовного. Перспективу подальших розвідок вбачаємо в розробці методики використання розвивальних можливостей інших мов (включаючи діалекти) для формування висококультурної мовної особистості, що реалізується в мовленнєвих особистостях у різних контекстах полілінгвального спілкування.

1. Красных В.В. Основы психолінгвистики и теории коммуникации /В.В. Красных – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2001. – 270 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность /Ю.Н. Караулов. – М., 1987.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология /В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 204 с.
4. Пономаренко А. Формування мовної особистості в школі: ретроспективи і перспективи [Електронний ресурс] / А. Пономаренко. – Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/text.html?id=637>
5. Дружененко Р.С. Етнопедагогічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Р.С. Дружененко. – Херсон, 2005. – 18 с.
6. Соціокультурні особливості мовної особистості [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-10444-1.html>
7. Сніжко В. Нариси з психоетнічної екології України /В. Сніжко. – Київ: Веселка, 2001. – 334 с.
8. Вельбовець Г. Українознавство як інтегративний курс – стержень гуманізації національної системи освіти України [Електронний ресурс] / Г. Вельбовець. – Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=1088&search=>
9. По генам можно выявить место рождения // Здоров'я. Події. Час. – 2008. – № 41. – С. 5.
10. Этническая экология: Теория и практика. – М.: Наука, 1991. – 375 с.
11. Пірен М. Етнопсихологія / М. Пірен. – К. – 1996. – С. 74.
12. Магда Я. Жива вода – не казка, а реальність / Я. Магда // Натураліст. – 2001. – № 1-2. – С. 16-18.
13. Родная речь // АйФ. Здоровье. – 2009. – № 3. – С. 9.
14. Мова в системі українознавства: Дидактичний матеріал для слухачів курсів підвищення кваліфікації в галузі освіти. – К.: Міленіум, 2005. – 142 с.

The article deals with scientific approaches to formation linguistic identity, the impact of natural conditions and language environment on the development of linguistic identity.

Key words: language personality, natural conditions, language environment.

УДК 37.091.64 (477.8)

ББК 74.268.1

Світлана Романюк

ФОРМУВАННЯ РІДНОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ УКРАЇНСЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ

У статті проаналізовано особливості функціонування української мови та її носіїв в умовах поліетнічного середовища як монолінгвів і білінгвів. Розкрито умови, форми і засоби формування рідномовної особистості діаспорного українця в українському етнокультурному середовищі північноамериканських країн.

Ключові слова: діаспора, еміграція, мовна особистість, поліетнічне середовище, діаспорити, монолінгви, білінги.

Постановка проблеми. Міграційні процеси, які в сучасних умовах набули планетарного масштабу, зумовили появу нового типу особистості – полілінгва, тобто людини, яка через соціальні обставини змушена впродовж життя оволодівати декількома мовами, здебільшого неспорідненими. Досить часто це призводить до того, що мігранти поступово втрачають зв'язки

з корінним етносом і його найголовнішою ознакою – мовою, адже “закони життя дуже прагматичні: люди не зберігають назавжди дві мови, якщо для всіх ситуацій достатньо однієї” [7, с. 72]. Проте життєві реалії засвідчують, що є чимало етносів, які і в чужомовному середовищі прагнуть зберегти рідну мову, несуть на собі “тягар двомовності” і перетворюються таким чином у білінгвів. Явище білінгвізму поширене і серед значної частини діаспорних українців. Перебуваючи в державах поселення/проживання на становищі національних меншин, вони усе ж таки зуміли зберегти рідну мову і користуються нею переважно у своєму етнокультурному середовищі, хоча поза ним функції суспільної комунікації виконує інша мова. У контексті зазначеного проблема збереження і розвитку української мови (і не тільки в діаспорі) набуває сьогодні особливої актуальності, позаяк еміграція її носіїв за межі України триває і темпи її зростають.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукових досліджень про функціонування і розвиток української мови в діаспорі небагато. Вперше до цієї проблеми ще в 30-х роках минулого століття звернувся відомий учений І. Огієнко. У середині 60-х років вона була об'єктом наукових інтересів професора Київського державного університету Ю. Жлуктенка. Його традиції продовжив сучасний науковець Б. Ажнюк у фундаментальному дослідженні “Мовна єдність нації: діаспора й Україна” (1999). Окремі лінгводидактичні проблеми рідномовної освіти закордонних українців висвітлені в публікаціях Г. Бигар, Ю. Заячук, І. Ключковської, Т. Михайленко, О. Палійчук, І. Руснака, М. Степаненка, І. Стражнікової. Актуальність даної проблеми для нашого сьогодення підтверджує той факт, що в Україні вже традиційною стала міжнародна науково-практична конференція “Українська мова у світі”, організатором якої виступає Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету “Львівська політехніка”. Попри розмаїття лінгвістичних та лінгводидактичних досліджень з окресленої тематики проблема формування мовної особистості діаспорного українця вітчизняними дослідниками ще не розглядалась.

Мета статті – проаналізувати умови, форми і засоби плекання рідномовної особистості закордонних українців у багатомовному соціумі північноамериканських країн, оскільки тут діють найбільш потужні українські діаспори.

Виклад основного матеріалу. Поширення і розвиток української мови в окресленому нами регіоні пов'язані насамперед із життєдіяльністю етнічних громад, члени яких є її носіями, і залежать від багатьох факторів – як внутрішніх, так і зовнішніх. Розглядаючи її, слід брати до уваги той факт, що українська діаспора – це живий організм, і формувалася вона представниками різних поколінь упродовж тривалого часу та за різних умов. Визначальним у цьому процесі є світогляд української спільноти загалом, етнічна свідомість і іншомовна самосвідомість її членів зокрема. Зумовлено це тим, що в “емігрантів та їхніх нащадків життя значною мірою роздвоєне: одне у власне американському середовищі – школа, праця і тому подібні контакти з американським світом, інше – в колі сім'ї, в національних осередках і в церкві, образно кажучи, в українському гетто, що є своєрідною метонімією України. Загострене відчуття роздвоєності можуть спричинювати такі обставини, як поїздки в Україну, листування з ріднею чи земляками на історичній батьківщині тощо” [1, с. 54].

Водночас необхідно зважати і на той факт, що у нових поколінь українців, народжених поза Україною, формуються свої особливості психологічної самооцінки. Якщо перше покоління ще ототожнює себе з українським народом, рідним краєм, то друге іміграційне покоління, народжене в новій країні, щораз більше ототожнює себе з українською громадою у США чи Канаді. Тому перехід з покоління в покоління серед української іміграції означає також перехід від національної до етнічної ідентичності. Така людина, за словами І. Головінського, “можливо ще бажає затримати почуття етнічної окремішності, однак її екзистенціальне почуття перманентності пов'язане з країною нового поселення...”

Психологічно поняття батьківщини пов'язане з “тутешнім” існуванням, а думки про повернення “туди” вважаються нереальними. Проблема України, якщо взагалі існує, розглядається в контексті загальнолюдських вартостей” [3, с. 117].

Проте питання мови у цьому контексті набуває особливого значення. Численні дослідження засвідчують, що мовна поведінка точніше віддзеркалює етнічну лояльність особи,

оскільки більшою мірою визначається її власним вибором, а не тільки фактом успадкування певних культурних цінностей чи орієнтацій. Статистичні дані підтверджують гіпотезу про те, що для українців, більше ніж для інших груп, мова є ключовим елементом етнічної належності [9, с. 217].

“Мобілізована етнічність часто перетворює мову в динамічне “містичне тіло” (сogrus misticum). Вона не просто носій інших символічних вартостей, не просто етнічний символ сама по собі – це “плоть від плоті і кров від крові, задля якої варто жити і вмерти” [8, с. 19].

Зважаючи на зазначене, в умовах діаспори принципового значення набуває твердження Дж. Едвардса, що “ерозія мови, принаймні її комунікативної сфери, неодмінно веде до ерозії ідентичності носіїв” [7, с. 48].

Враховуючи цей фактор, а також те, що більшість діаспорних українців вважає мову найголовнішою ознакою етносу, українські педагоги, громадські діячі у США і Канаді впродовж усього періоду проживання українців на північноамериканському континенті своїм першочерговим завданням вважали плекання мовної свідомості як основи формування рідномовної особистості.

Основним чинником формування мовної свідомості особистості, за одностайним твердженням учених, є сім'я/родина, оскільки на неї впливають щоденні спостереження за мовною діяльністю батьків, родичів та їхнього оточення. При цьому визначальну роль відіграє належність до першого, другого чи наступних поколінь. Діти батьків-монолінгвів мусять підтримувати належний рівень володіння рідною мовою для того, щоб нормально спілкуватися в сім'ї; спаливши цей міст, вони опиняються поза родиною. Світ мови для них тотожний світові сім'ї, з ним пов'язані родинні почуття і спогади дитинства. У той же час у родинях батьків-білінгвів діти мають альтернативу – друга іноземна мова вже ні для кого не становить інтелектуального й психологічного дискомфорту. До того ж їм трапляється бути свідками компромісного користування іншою мовою з боку батьків – факту небездоганного з погляду роялізму. Вживання в родинному колі іншої мови перестає сприйматися як гріх: якщо це дозволяють собі батьки, то чому не можна й дітям? Однак мовний плюралізм у родині, за переконаннями Б. Ажнюка, відкриває шлях до атрофії самого поняття “рідна мова”. Свої міркування він ілюструє такими думками діаспоритів: “Можуть бути дві рідні мови. Для моїх дітей то вже не є так, як було для нас. Бо хоч ми стараємося вдома по українськи говорити, але вони також чують нераз англійську мову від нас, коли ми з другими говоримо, так що вони знають, що нам є ті дві мови.

— *Яка для них є рідною? [Б. А.]*

Вони дотепер сказали би, що англійська. Для них англійська є сильніша і я думаю через те, що вони нераз вважають, що ми їх мучимо тою школою. Вони трохи не хочуть признатися, що то їм важне є, але то є тимчасове” [1, с. 131].

Уникнути подібної ситуації можна у тому випадку, коли кожна українська хата в діаспорі стане “твердиною українського національного духа, в якій панує тільки рідна мова і зберігаються тільки наші традиції. Якщо йдеться про майбутнє наших дітей, то не сміють нас відлякати навіть найбільші жертви на українські школи, організації, товариства тощо. Від батьків і від рідної хати залежить, чи молоде покоління на еміграції залишиться при нас, чи буде збагачувати чужу культуру” [2, с. 17-18].

Відомий українсько-канадський педагог Ю. Мокрій, аналізуючи причини втрати представниками української спільноти рідної мови, переконливо стверджує, що з-поміж головних форпостів її збереження і розвитку (а ними є родина, церква, школа, громадські організації молоді) “найголовнішим чинником все таки залишається дім, родина”, оскільки дитина ще з молоком матері всмоктує любов до свого рідного, до української мови. І тому він наголошує: “Якщо ми хочемо зберегти свою українську мову, то батьки повинні говорити вдома до своїх дітей виключно українською мовою”. А ще, на його переконання, цю відповідальну місію мають також виконувати дідуся і бабусі, завдання яких розказати внукам, “хто такі українці й чому змушені жити в Канаді. Зронити в ту, ще ніжну дитячу душу зерно любові до своєї мами, до свого народу, до України” [6, с. 11-13].

Отже, щоб забезпечити формування рідномовної особистості діаспорного українця,

необхідно від самого народження дитини дбати про атмосферу українства в домі, ні за яких обставин не розмовляти зі своїми дітьми дома чи поза ним чужою мовою, бо у дітей тоді втрачається чіткість у розумінні, котра мова їх рідна, переконана А. Горохович. Вона дає конкретні поради батькам щодо навчання дітей української мови. Починати треба з розмовної мови, а також читання, оскільки останнє – це “віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе, то ж про віконце це треба дбати, бо воно необхідне, щоб пізнати український світ”. Доки дитина почне читати самостійно, стверджує А. Горохович, вона повинна чути читання матері, батька і вчителя, щоб відчутти красу слова, того поетичного образу, що його малюють слова, а не пензель. На нашу думку, педагог цілком слушно наголошує, що відчуття краси слова дитина починає засвоювати уже з колискових пісень, а в інших жанрах фольклору є багато мовних нісенітниць, які діти залюбки виголошують (“котик гавкає”, “песик нявкає” і ін.). Під час навчання дітей нових слів треба їх пов'язувати з предметами чи явищами, щоб дитина правильно сприймала дане слово. Щоб, наприклад, слово “світає” добре дитина сприйняла, треба їй показати пору дня, коли починає дніти. Слово “степ” легко подати, порівнявши його з “прерією” в Канаді [4, с. 9].

Піклуючись про прищеплення дітям любові до рідної мови, про формування їх етнічної мовної свідомості, українсько-канадські педагоги дають батькам такі поради й настанови:

- Читайте самі та давайте дітям читати вголос українські казки, художню літературу, а згодом і Святе Письмо українською мовою. Таким чином будуть сповнені два основні обов'язки батьківсько-материнського виховання – патріотичний та релігійно-християнський.

- Щоденні молитви відмовляйте спільно вголос разом з дітьми. Таку форму спільної щоденної молитви пам'ятаю зі свого дитинства й уявляється воно мені тепер, як щось дуже важливе, урочисте й гарне.

- Розказуйте дітям про свою родину, село, містечко, регіон, про минуле; розказуйте місцеві казки, розповіді, як люди колись жили, як любили своє і за це часто терпіли.

- Співайте і вчіть дітей тих пісень, які ви чи ваші батьки колись співали в ваших рідних сторонах.

- Відповідайте дітям на всі сумніви, з якими вони будуть приходити до вас з вулиці, зі школи, з товариських зустрічей, а особливо пояснюйте їм ті проблеми, які вони почують з уст неприхильних до вашої рідної мови, культури, історії. Не лишайте своїх дітей з їх сумнівами, пояснюйте все чесно. При тому ніколи не говоріть погано чи згрідливо про інші мови й культури, бо всі вони, кожна мова й культура має право на нормальний розвиток, визнання й пошану, в тому числі й передовсім рідна мова й культура. Коли чекаємо на те, щоб інші шанували нашу мову, шануймо мови наших сусідів [5, с. 12-13].

Необхідно зазначити, що українці, на відміну від більшості інших діаспоритів, завжди прагнули утвердити не лише родинний, а й соціальний статус своєї мови. Громадсько-політичні, професійні, мистецькі, наукові, освітні та інші організації й установи ставали за сумісництвом важливим засобом поширення й розвитку мови. У досягненні цієї мети, як зазначає В. Ісаїв, батьки велику надію поклали на школу. Тому, вважає учений, “школам слід розробити програми і навчальні плани не просто орієнтовані на мову, якій українці надають особливого значення, оскільки це важливий символ етнічної ідентичності, а й інші предмети” [10, с. 171], створити справжню рідномовну атмосферу [10, с. 229]. Звідси випливає і їх головне завдання – наповнити навчально-виховний процес змістом, який би відображав історію, мистецтво, культуру України. Власне, це й визначило основний компонент змісту української освіти в діаспорі, який включає знання рідної мови й літератури, історію свого народу, звичаї, ідеали, витоки й особливості рідної культури, усної народної творчості, знання про суспільний і державний устрій України, її міжнародне становище, населення, природні умови і ресурси, науку та побут.

Для збереження української мови та культури, передачі знань про історичну Батьківщину майбутнім поколінням українцями у діаспорі було створено систему етнічних освітніх закладів, спрямованих саме на вивчення української мови, історії, культури, географії України тощо. Так, лише Українська католицька шкільна система в США налічує 54 парафіяльні школи, 6 вищих навчальних закладів, 2 коледжі. Вона забезпечує навчання англійської мови, релігії, а також

знайомство з українознавчими предметами. Викладанням останніх займаються також суботні школи. Наприкінці минулого століття існувало майже 50 таких шкіл, де нараховувалося 3,7 тисяч учнів та 200 вчителів. Та все ж і надалі “основними проблемами шкіл залишаються: відсутність належних шкільних приміщень, недосконалість навчальних програм і деяких підручників, недостатня співпраця шкіл з батьками; у багатьох школах існує ще низька платня вчителям за їх тяжку працю”.

Ці ж проблеми активно дебатовалися на Всеукраїнській учительській конференції Шкільної ради в Клівленді, яка відбулася 21-23 червня 2002 р. в Джан Керрол Університеті. Йшлося про роботу 30 діючих тоді шкіл українознавства (17-11-річних, 5-12-річних, 6-7 і восьмирічних, дві школи – кількість класів не вказали). Тут же зазначалося, що за останні два роки відкрилося чотири нові школи, в основному з числа дітей новоприбулих іммігрантів з України. Загалом в українських школах навчалось 2 610 учнів. Випускників за останні п'ять років було рекордне число – 115, працювало 426 учителів і 32 катехити. Відбувається процес омолодження вчителів. Тепер у школах працює 65 % учителів віком 25-50 років. Переважна більшість з них є професійними педагогами з середньою і вищою педагогічною освітою, які прибули до Америки в останнє десятиріччя з України.

Нині на утриманні етнічних громад у США перебувають українські школи трьох типів: українські католицькі школи, суботні та недільні школи українознавства. Шкільна Рада Українського Конгресового Комітету Америки підтримує діяльність 35 шкіл українознавства, в яких навчається 2650 учнів і працює 400 вчителів. Навчання в українських школах США і Канади має національний характер і повинно бути спрямоване на ознайомлення учнів з минулим і сучасним України, а також знайомство їх з традиціями та християнськими засадами українського народу. З метою активізації пізнавальної діяльності, створення атмосфери зацікавлення щодо вивчення української мови навчання розпочинається з короткої бесіди чи розмови з учнями. Перші заняття присвячуються навчанню письма та елементів граматики української мови, отже, вони носять граматику-правописний характер. Мета таких занять – сприяти розвитку мовленнєвої культури, умінню вільно себе поводити у мовному середовищі. Для розвитку зв'язного мовлення використовується метод бесід чи вільного висловлювання, наближеного до літературного тексту. У процесі такої роботи забезпечується пояснення незрозумілих слів, тобто словникова робота має місце під час переказування невеличких уривків тексту. Учні таким чином засвоюють кращі мовні зразки, почути і прочитана література високого рівня стає частиною щоденного досвіду дитини, сприяє розвитку мислення. В той час, як школярі починають розуміти слова, вони сприймають кожну нову інформацію через ті терміни, які вони вже знають. Діти використовують мову, щоб пояснити свої думки іншим. Тоді, коли їх внутрішній світ розвивається, їхні думки стають складнішими, а потреба у мовленні (отже, й вивченні мови) зростає. Отже, завдяки такому підходу формування мовної особистості, мовної свідомості дитини йде з двох сторін, на перший погляд, немовби протилежних: від книжки, від прочитаного слова до усної мови і від живого слова, що ввійшло в духовний світ дитини, до книжки.

На формування рідномовної особистості українця в Канаді великий вплив мають обставини побутування мови. Зазначимо, що українська мова в Канаді постійно циркулює між членами діаспори, які знаходяться в різних провінціях. Це здійснюється завдяки пресі, радію, телебаченню, освітнім закладам. З повоєнною хвилею еміграції пов'язане виникнення Об'єднання українських письменників “Слово”, яке видає власні збірки українською мовою, доробки і публікації представників діаспор з інших країн, твори класиків української літератури, історії, культури. З 70-х років у деяких містах Канади ведеться показ телевізійних програм українською мовою. У багатьох містах транслюються регулярні україномовні радіопередачі. Як правило, це випуски новин і оголошення, які чергуються з музикою, а також програми “за інтересами” і передачі для дітей. Питанням вивчення української мови, історії та традицій в Канаді опікується уряд країни, керівництво провінцій, Конгрес Українців Канади, Союз українських студентів Канади і ще ціла низка державних та громадських організацій. Вивчення в школах й університетах українознавства, української мови і літератури фінансується урядом Канади у рамках реалізації програми “Мови спадщини”. У 1979 р. Альберта стала першою з провінцій, у якій було узаконено іншу, ніж англійська чи французька,

мову навчання. Услід за Альбертою українську мову було запроваджено в Саскачевані та Манітобі. Українські програми в Альберті і Манітобі отримали дуже високі оцінки завдяки тому, що діти набували належних навичок володіння рідною мовою, і це зовсім не позначалося на розвитку їхньої англійської мови чи на успішності з інших предметів.

У провінціях Альберта, Саскачеван і Манітоба розвинена система двомовних шкіл, де навчання проводиться половину дня українською мовою, половину дня – англійською. У провінції Онтаріо поширені цілоденні українські школи. Одночасно у всіх провінціях Канади, де живуть українці, діє розгалужена система рідних шкіл та курсів українознавства, заснованих на кошти їх громадських і церковних організацій. Вони дають початкову і середню українознавчу освіту. Крім того, у вищих навчальних закладах Канади, починаючи з 1945р., викладання ведеться українською мовою. Сьогодні спеціальні курси з українознавства вивчають студенти й аспіранти у 28 університетах цієї держави. Мовна особистість українця в діаспорі формується також у виховній діяльності дитячо-юнацьких організацій. Саме вони, на думку їх засновників, покликані створити стале середовище для спілкування українських дітей поза родиною і дати українській мові функціональну перспективу в найближчому й віддаленому майбутньому. Щоправда, протиставлення інтимної камерності української мови як ознаки закритого національного гетто космополітичній відкритості англійської, яка символізує американську (і ширше – західну, модерну, урбаністичну) цивілізацію, ускладнює досягнення цієї мети: “От я бачу по дитячих таборах – діти намагаються говорити по-українськи, а потім ховаються і між собою говорять по-англійськи”. Проте неодмінною умовою членства в молодіжних організаціях є знання української мови як головної ознаки етносу.

Висновки. Отже, у свідомості дітей і молоді, народжених у діаспорі, українська мова функціонально і психологічно пов'язана насамперед з родиною, у першу чергу з поколінням батьків і дідів. Із поколінням ровесників асоціюється мова країни поселення. У спілкуванні з ровесниками-американцями участь беруть переважно брати й сестри, а часом і батьки. У присутності англофонів члени української родини часто звертаються один до одного загальнодоступною мовою. Навіть якщо англійською мовою користуються лише в розмові з неукраїнцями, суцільне українське середовище родини як соціальний стереотип поступово зазнає ерозії. Публічному функціонуванню української мови в діаспорному середовищі протистоїть суспільно-психологічний стереотип етнічної мови як мови для домашнього вжитку. Тому і надалі залишається актуальною для діаспорних педагогів, громадських діячів, виховників проблема: вивести українську мову за межі етнічної громади, сформувати рідномовну особистість діаспорного українця, здатного користуватися нею у всіх сферах своєї життєдіяльності.

1. Ажнюк Б.М. Мовна єдність нації: діаспора й Україна / Б.М Ажнюк. – К., 1999. – С. 54.
2. Боднарук І. Хай у вашій хаті лунає тільки українська мова / І. Боднарук // Рідна школа. – 1959. – 4.6 (36). – С. 17-18.
3. Головінський І. Поняття "батьківщина" і "діаспора" в інтерпретації екзистенціальної психології / І. Головінський // Сучасність. – 1991. – № 3. – С. 117.
4. Горохович Т. Праця над мовою вдома / Т. Горохович // Промінь. – 1985. – №11. – С. 9.
5. Лесів М. Родина й українська мова / Михайло Лесів // Рідна школа. – 1990. – Ч.3 (997). – С. 12-13.
6. Мокрій Ю. Мова рідна, слово рідне ... / Юрій Мокрій // Життя і Школа. – 1988. – Ч.3. – С. 11-13.
7. Edwards J. Language, Society and Identity. – Oxford, New York, London, 1988. – 286 p., p. 48-72.
8. Fishman J.A. Language and Ethnicity // Language, Ethnicity and Intergroup Relations. – London; New York; San Francisco, 1977. – p. 19.
9. Isajiw W. Identity Retention Among Second and Third-Generation Ukrainians in Canada // New Soil – Old Roots. The Ukrainian Experience in Canada. – Winnipeg, 1983. – p. 217.
10. Isajiw W. Learning and Use of Ethnic Language at Home and School: Sociological Findings and Issues / W. Isajiw // Osvita. Ukrainian Bilingual Education. – Edmonton. 1985. – P. 171-229.

The paper analyzes the features of the functioning of the Ukrainian language and its speakers in a multi-ethnic environment as monolingual and bilinguals. Exposed conditions, forms and means of forming personality language in Ukrainian diaspora. Ethno-cultural environment of the North American countries.

Key words: diaspora, immigration, language identity, multi-ethnic environment diaspority, monolingvy, billing.

ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ МІЖ ПОЧАТКОВОЮ І СЕРЕДНЬОЮ ШКОЛОЮ В СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема наступності в системі розвитку літературної освіти учнів початкових та 5 класів у межах загальноосвітніх шкіл. Розглянуто освітній процес у контексті проблеми наступності, визначено основні труднощі етапу переходу учня з початкової до загальної школи, запропоновано шляхи вирішення проблеми літературного розвитку школярів.

Ключові слова: наступність, літературна освіта, читацький кругозір, середня школа, молодші школярі.

Вступ. Педагогіка початкової і середньої школи має спільні і відмінні риси. Початкову і основну ланку літературного процесу об'єднує кілька напрямків, а саме: читацький кругозір і вміння читати і розуміти прочитане. Головним завданням початкової школи є навчити дитину читати, у п'ятому класі – закласти основи формування компетентного читача. Проблема наступності й перспективності літературної освіти посідає одне з перших місць у розробці теоретичних проблем сучасної методичної науки, що безпосередньо пов'язана із всебічно розвинутою особистістю, вихованою з непорушним переконанням поваги до державної мови, української літератури, національної культури.

Державний стандарт базової і повної середньої освіти передбачає створення умов для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості, що здатна розвиватися протягом життя. Вирішення проблеми літературного розвитку школярів потребує аналізу як теоретичних, так і практичних елементів методичної науки, корекції у постановці освітнього процесу в школі.

Постановка проблеми. Перехід випускника четвертого класу від молодшого школяра до учня середньої школи – досить складний процес, який включає базовий рівень літературної освіти після закінчення початкової школи, готовність п'ятикласника до засвоєння матеріалу середньої школи, вікові особливості дитини, не зовсім звична атмосфера викладання – усі предмети викладаються різними вчителями, звичний всеохоплюючий предмет “Читання”, у який входила й українська, і зарубіжна література, у школі другого ступеня ділиться на два предмети. У період становлення молодшого школяра як самостійного, дорослого учня важливо враховувати особливості адаптаційного періоду, який включає психологічні особливості, соціальні умови формування особистості.

Потрібно намагатися допомогти випускнику початкової школи звикнути до нових вимог у засвоєнні навчальної програми й осмисленні отриманої інформації. Якщо у початковій школі діти знаходяться під постійним наглядом учителя, то розклад середньої школи передбачає більш самостійне навчання. Для п'ятикласника період звикання досить складний, тому вчителю необхідно, з одного боку, створити атмосферу, близьку, але не тотожну до молодшої школи, а з іншого, забезпечити основу для навчання у школі другого ступеня, допомогти стати серйозною і свідомою особистістю.

У початковій школі учні вчать не лише читати, а й працювати з текстом, думати над прочитаним, міркувати і робити певні висновки. З переходом в основну школу, коли учень починає не тільки рости, а ще й дорослішати, сприймати себе як індивідуума, дитину треба навчити сприймати твори інакше, логічно обґрунтовувати свій вибір, робити висновки, абстрактно мислити, розвивати увагу. Учителеві, який приходить викладати літературу в п'ятий клас, важливо привчити дітей до усвідомленого читання, розвинути у школярів потребу до регулярного спілкування з книгою.

Результати останніх досліджень, пов'язані з літературним розвитком школярів, показали, що культура читання серед учнів відчутно знизилася. Показники книговидання становлять: “...загальний обсяг видавництва знаходиться десь на рівні 40% від рівня 1991 року. Випуск книжкової продукції складає 0,8-1,2 книги на душу населення. Зросла і собівартісна ціна на книги, що в середньому коливається від 80 до 500 гривень” [4, с. 2]. Ми розуміємо, що не кожна

середньостатистична сім'я може дозволити придбання книжок за таким ціновим коефіцієнтом. Бібліотеки також почали менше популяризувати книжки. Не проводиться достатньо заходів щодо залучення і заохочення школярів до читання, зник тісний контакт школи з бібліотекою.

Аналіз останніх досліджень. Проблема наукової основи наступності і перспективності літературної освіти знаходиться у постійному полі зору науковців, бо етап переходу від одного освітнього рівня до іншого – багатоаспектний і непростий. Науковець О. Чепка зазначає: “Наступність як педагогічна категорія є взаємозв'язком різних етапів розвитку, сутність якого полягає у відновленні і збереженні на новому етапі елементів і характеристик попередніх” [5, с. 152]. На думку дослідниці Л. Горгош, суть принципу наступності “полягає в змістовому двосторонньому зв'язку, який передбачає, з одного боку, врахування тих вимог, що ставитимуться до учнів на наступному етапі навчання, а з іншого – опору педагога на вже досягнутий школярами рівень розвитку” [1, с. 395]. Л. Шабельникова наголошує, що “набутий у початковій школі літературний досвід дає змогу узагальнити знання та естетичні враження, підвести їх до відчуття стилю того чи іншого твору, формувати здатність визначати характери художніх образів, виражених словом” [6, с. 83].

Ми погоджуємося з думкою дослідників, адже дійсно одним з основних принципів наступності і перспективності літературної освіти є збереження тісного зв'язку між ланками освітнього процесу, врахування того матеріалу, який вивчався у початковій школі і його логічне поглиблення, удосконалення у середній школі.

Мета статті – дослідити проблему наступності між початковою і середньою школою, визначити особливості реалізації цих принципів в межах навчального процесу; скоординувати освітню підготовку школярів, організувати формування структури і складу читацького кругозору.

Виклад основного матеріалу. Вимоги до рівня підготовки школярів, які вступають у 5 клас, зазнали суттєвих змін, тому у системі початкової загальної освіти відповідно до програми виконуються такі завдання:

- введена система літературознавчої підготовки, яка включає в себе здатність самостійно мислити, обґрунтовувати власний погляд на проблему твору;
- виділена система літературознавчої пропедевтики, що є передумовою системного вивчення літератури у середній школі, на початковому рівні ознайомлює учнів з літературознавчими термінами;
- системно формується коло читання, що охоплює твори різних родів і жанрів літератури, ознайомлює учнів з представниками сучасної і класичної літератури, здобутками усної народної творчості, довідковою літературою, дитячою періодикою;
- визначені параметри читацького кругозору, тобто формування читацької компетентності, яка поєднує у собі можливість оперувати отриманими знаннями, через уміння належно використовувати набутий досвід і застосовувати його на практиці, завдяки навичкам вирішувати навчальні завдання.

Учні молодшої школи ознайомлюються з основними ознаками літературного процесу, вчать сприймати літературу як багатошарову систему, що включає в себе біографічні відомості про письменників, літературознавчі поняття, аналітичну роботу над текстом, роздуми над прочитаним. У п'ятому класі знання, які школяр отримав у початковій школі, поглиблюються і систематизуються. Дослідниця Т. Яценко зазначає: “Робота на навчальному занятті з української літератури повинна бути сконцентрована на розкритті ідейно-художньої цінності літературного твору” [7, с. 27]. Ми погоджуємося з цим визначенням, бо важливо привчити випускника початкової школи до компетентного сприйняття художнього твору, показати учневі, як виокремлювати у прочитаному головну думку, розуміти, що хотів донести автор читачеві.

Наступність і перспективність літературного розвитку школярів залежить від взаємопов'язаних і нероздільних чинників, які повинні існувати у цілісній системі. Дослідження проблеми наступності і робота у загальноосвітніх школах дає підстави виділити такі умови для успішного засвоєння учнями п'ятого класу навчального матеріалу: молодша і загальна школа повинні перебувати у постійній взаємодії і не функціонувати ізольовано одна

від одної; важливо зберігати чіткий зв'язок між навчальними програмами початкової і основної школи; об'єднання "школа – учень – родина" повинно бути однаково зацікавленим у результаті успішного літературного розвитку дитини, допомагати одне одному.

Таким чином, методика викладання літератури і літературна освіта школярів – взаємопов'язана система, яка повинна функціонувати нероздільно. Аналіз навчальних програм молодшої і середньої школи показав, що їхній зміст повністю відповідає головному завданню літератури – розвивати особистість дитини за допомогою читання. Але як показує дослідження і практика роботи в школі, частина п'ятикласників має недостатній рівень літературного розвитку для засвоєння художнього твору на новому рівні. Це залежить від ставлення до читання і книг у родині, чи проводяться освітні заходи з боку районних відділів освіти і бібліотек із залучення дітей до читання, чи відповідно обладнані кабінети, де викладаються уроки з літератури. Не оволодівши літературною освітою на початковому рівні, випускник молодшої школи не може сприймати серйозні твори, самостійно інтерпретувати вчинки і дії персонажів, бо результатом освіти є літературний розвиток особистості.

Результати дослідження. Проведене опитування здійснювалося з метою виявлення рівня читацького кругозору серед учнів п'ятих класів загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання. Загальна кількість учнів, які взяли участь в опитуванні, склала 122 школярі. Були залучені учні трьох шкіл: Харківської міської загальноосвітньої школи, школи районного центру і сільської школи. Опитування складалося з тестових і теоретичних завдань, що за своєю структурою мають три блоки. Перший блок – завдання, пов'язані з прізвищами і творчою спадщиною українських письменників, другий блок – завдання, які охоплюють літературний доробок зарубіжних авторів. Перші два блоки спрямовані на виявлення широти читацького кругозору, третій блок складався з питань для з'ясування глибини рівня читацького кругозору. Проведене опитування має такі результати: в міській загальноосвітній школі опитано 36 учнів: на перші два завдання правильно відповіло 5 учнів (13,81%), на другий блок завдань, що охоплює знання про зарубіжних письменників, без помилок відповіло 24 учні (66,66%), із завданнями третього блоку впоралося 18 учнів (50%); у школі районного центру опитано 70 школярів: на перший блок завдань відповів 41 учень (58,54%), з другим блоком завдань впорався 51 школяр (72%), третій блок завдань правильно виконали 52 учні (74%); у сільській школі опитано 16 учнів: на перший блок завдань правильно відповіло 10 учнів (63%), з другим блоком завдань без помилок впоралося 13 учнів (82%), на третій блок завдань відповіли 16 учнів, тобто всі учні класу (100%).

Висновки. Таким чином, ми бачимо, що спостерігається тенденція до недостатньо високого рівня читацького кругозору серед учнів початкової школи і п'ятикласників. Найгірше із завданнями впоралися учні міської школи, що пов'язано з тим, що Харківська школа перебуває в умовах українсько-російської двомовності: учням важче сприймати навчальний матеріал українською мовою, в той час, коли вдома і в позаурочний час школярі спілкуються російською.

Найкраще із завданнями впоралися учні сільської школи, для яких українська мова – це засіб їхнього повсякденного спілкування, школярі не лише читають тексти, запропоновані шкільною програмою, а долучаються до самостійного ознайомлення з художніми творами, підвищують рівень своєї літературної освіти. Учні трьох рівнів шкіл краще виконали завдання, пов'язані з творчістю зарубіжних авторів, тому необхідно звернути увагу на систему викладання курсу "Українська література", яка включає ретельний добір творів для вивчення, цільову спрямованість, з якою викладатиметься предмет.

Вирішення проблеми наступності між початковою і середньою школою можливе за таких умов: координації літературознавчої підготовки завдяки тісній співпраці школи з шкільною і районною бібліотекою і активній популяризації читання книжок; організації структури і формування складу читацького кругозору; створення системи навчальних вправ і завдань для підвищення рівня літературного розвитку школярів.

1. Горгош Л. Наступність та перспективність у вивченні граматики школярами початкових та 5 класів загальноосвітньої школи / Л. Горгош // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2011. – № 594. – С. 37-46.

2. Мовчан Р.В. Українська література: Книга для вчителя: 5 клас / Р.В. Мовчан – К.: Генеза, 2005. – 248 с.

3. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.

4. Порицька О. Чи стала книга ізгоєм? / О. Порицька, В. Герланець // Література та життя. – 2012. – № 12 (64). – С. 2.

5. Чепка О. Наступність в організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку / О. Чепка // Вісник Черкаського університету. – 2007. – № 115. – С. 151-155.

6. Шабельникова Л. Методичні рекомендації щодо вивчення української літератури в 5 класі 12-річної загальноосвітньої школи / Л. Шабельникова // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях та колегіумах. – 2005. – № 2. – С. 83-86.

7. Яценко Т. Методичні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти / Т. Яценко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях та колегіумах. – С. 27-29.

The problem of succession in developing system of literary education for the pupils of primary school and fifth formers, within the scope of comprehensive secondary school is considered in the article. We considered the educational process in the context of succession; identified the main difficulties at the stage of pupils moving up from the primary to the secondary school; suggested the ways, how to solve the problem of pupils' literary development.

Key words: succession, literary education, reader's outlook, secondary school, junior pupils.

УДК 371.3.:811.161.2.

ББК 74.268.1

Яніна Сміліченко

МОНІТОРИНГ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ

Стаття присвячена одному з видів мовленнєвої діяльності – аудіюванню в школах з російською мовою навчання. Формування й розвиток аудіативних умінь та навичок є необхідною складовою в розвитку мовлення учнів шкіл з російською мовою навчання.

Ключові слова: аудіювання, аудіативні вміння, мотивація навчання аудіювання, метод продукування, лінгвістичні труднощі, аудіативні навички навчання

Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання має виховне, навчальне та комунікативне значення та ставить перед вчителем такі завдання:

- допомогти учням оволодіти українською мовою як державною з метою спілкування;
- забезпечити формування умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності (сприйняття мовлення на слух (аудіювання), говоріння, читання і письма);
- пробудити в учнів інтерес до вивчення української мови, прагнення оволодіти нею;
- виробити сталі навички літературної норми (орфоепічні, орфографічні, лексичні, пунктуаційні та стилістичні).

Постановка проблеми. Формуванню і розвитку аудіативних умінь у процесі вивчення систематичного курсу мови сприяє науково обґрунтований відбір методів і прийомів навчання, який визначається специфікою роботи, навчально-виховними завданнями, віковими можливостями учнів. Однією зі специфічних особливостей розвитку аудіативних умінь і навичок є робота над аудіотекстом як єдиним смисловим і синтаксичним цілим.

Аналіз останніх досліджень. Розвитку в учнів уміння спілкуватись, культурно говорити, сприймати усне мовлення й написаний текст приділяли увагу провідні методисти Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Львов, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Ф. Бацевич.

Метою статті є аналіз рівня сформованості аудіативних умінь та навичок учнів шкіл з російською мовою навчання в процесі вивчення синтаксису простого речення.

Виклад основного матеріалу. Засобами навчання виступають: мовлення вчителя і учнів; спеціально підібраний дидактичний матеріал (аудіотексти і завдання до них); навчально-методичний комплекс (підручники, посібники, збірники диктантів, переказів і т.ін.); технічні засоби (магнітофон, радіо, телебачення).

Важливим елементом експериментальної методики нашого дослідження є створення в учнів основної школи з російською мовою навчання мотивації навчання аудіювання. З цією метою були використані вправи і завдання, які ілюстрували значущість і необхідність проведення роботи.

Система вправ має відповідати таким основним дидактичним вимогам:

- 1) урахування вікових особливостей учнів та рідномовних умінь і навичок;
- 2) урахування знань, що отримуються на уроках російської мови і літератури;
- 3) набуття знань з української мови та розвиток умінь і навичок у зв'язку з усіма видами мовленнєвої діяльності;
- 4) зв'язок з уроками української літератури, що стає дидактичною умовою;
- 5) активізація мисленнєвої діяльності (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація та ін.);
- 6) розвиток різних видів пам'яті;
- 7) навички самостійної роботи.

Всі вправи мають бути послідовно розташовані, що відповідає етапам засвоєння знань і формування аудіювальних навичок, вправи й завдання зумовлені методами навчання й поділені нами на три групи.

Вправи й завдання, пов'язані з імітаційним методом, за дидактичною метою є підготовчими до аудіативної діяльності. Вони мають характер репродуктивної діяльності, орієнтовані на розпізнавання елементів мовної системи, на операції запам'ятовування та тренінги. Матеріалом для вправ і завдань має бути художній текст, що використовується в зв'язку з аудіюванням та говорінням. Вправи й завдання мають забезпечувати розпізнавання сприйнятого матеріалу, позитивний перенос знань, умінь і навичок (при подібних фактах), уміння розпізнавати на основі асоціацій та самостійно. Прикладами таких вправ і завдань можуть бути:

1. *Через прослуховування тексту (з уст учителя чи підготовленого учня, з аудіоплівки) запам'ятайте слова і словосполучення, що виражають захоплення (іронію, образу, презирство, ніжність, повагу).*
2. *Декілька разів повторіть для себе той вислів, що вас найбільше вразив і його хочеться запам'ятати.*
3. *Перекажіть почуту вами мініатюру.*
4. *Запам'ятайте в художньому тексті зорові (слухові, дотикові, смакові) образи. Які враження вони викликали у вас?*

Реалізацією оперативного методу навчання аудіювання виступають вправи та завдання, в основі яких лежать процеси спостереження та функції аналізу й синтезу, а навчальна мета пов'язана з виявленням та конструюванням. Стосовно вихідного художнього тексту, то він використовується без зміни та із зміною мовного матеріалу.

З метою забезпечення позитивного переносу знань, умінь і навичок використовуються такі вправи і завдання:

1. *Запишіть з тексту подані слова, замінюючи їх на синоніми (антоніми).*
2. *Випишіть з прослуханого художнього тексту зорові та слухові словесні образи.*
3. *Прослухайте уривок. Використовуючи знання з рідної мови, випишіть прикметники, що виступають у ролі епітетів.*
4. *Прослухайте текст. Використовуючи знання з рідної мови, знайдіть у ньому члени речення, яким автор надає особливого значення, виділяє їх інтонацією, логічним наголосом тощо.*

Складність вправ-перекладів виявляється у вірогідному прогнозуванні на основі лінгвістичного досвіду та ситуації спілкування. Такі вправи змушують учня школи з російською мовою викладання заглибитися в потаємну семантику слова на рівні його

конотацій, розвивають чуття мови, спрямовують дітей до самовдосконалення та внутрішнього прагнення до краси слова.

Це можуть бути переклади: а) окремих слів, які використовують для з'ясування акцентологічних, лексичних чи інших особливостей слів (крислатий, веремія, дошкуляти) – вони сприяють формуванню навичок добору доречного слова; б) окремих словосполучень чи речень (Чумацький шлях, водити колодія) – вони формують навички добору адекватних варіантів; в) зв'язного тексту, який дає можливість тренувати учнів у доборі мовних засобів, акцентує увагу учнів на співвідношенні мовних засобів російської та української мов.

При повному перекладі художнього тексту забезпечується активізація мовних засобів стилю, збагачується словниковий запас. У монографії В. Мельничайка "Творчі роботи на уроках української мови" [7] виділяються вправи на членування тексту, зміну мовного матеріалу, побудову мовних одиниць, відтворення деформованого тексту, навчальне редагування, переклад, що пов'язані з креативною діяльністю школярів.

Метод продукування реалізується у вправах та завданнях, що спрямовані на здійснення мовленнєвих операцій та комунікацію. Цей вид роботи є найефективнішою формою підготовки до самостійного написання творів і тлом для розвитку аудіативних навичок учнів. У зв'язку з переказуванням тексту художнього стилю висувуються завдання: *поширити авторський текст через уведення розповіді, роздуму чи опису; змінити особу оповідача; змінити структури тексту; зробити перестановку частин тексту для більшої логічності і компактності викладу; надати оцінку подіям, про які розповідається в тексті; висловити своє ставлення до дійових осіб, подій, явищ; розповісти про те, що найбільше сподобалося у тексті і чому; доповнити текст, зберігаючи авторський стиль викладу; продовжити основний текст переказу, дотримуючись авторського задуму та стилю,* які становлять окрему самостійну частину роботи.

Розуміння на рівні слів носить фрагментарний характер, воно залежить від співвідношення між активним, пасивним і потенційним словниками слухача і від його здатності використовувати функцію словосполучень.

Розуміння речень залежить від їхньої синтаксичної особливості. Просте речення не викликає труднощів, тому що воно є звичною одиницею розмовної мови. Особливу складність представляє розуміння логіко-граматичної структури складного речення.

Розуміння складного синтаксичного цілого відбувається шляхом розчленування мовного повідомлення на частини і його значеннєве групування, визначення засобів з'єднання речення, що складає значеннєвий фрагмент, визначення його теми, початку і кінця думки за основними синтаксичними ознаками.

Ця типологія рівнів розуміння становить інтерес з погляду розвитку прогностичних умінь і дозволяє простежити за складністю висування формальних і значеннєвих гіпотез, однак для організації контролю мало придатна.

У процесі навчання аудіювання учні обов'язково зіштовхуються з труднощами різного характеру. Тому вчителю необхідно вживати певних заходів для їх подолання учнями, навчаючи учнів переборювати труднощі власними зусиллями за допомогою спеціальних вправ.

Важливе значення для дослідження мало з'ясування лінгвістичних труднощів смислового сприймання висловлювань на слух, основою для виділення яких слугували праці О.П. Болтунова [1], Л.П. Добраєва [2], І.О. Зимньої [4], С.П. Золотницької [5], Т.О. Ладиженської [6], Г.М. Сагач [9] та ін.

Навчання аудіювання потребує врахування таких лінгвістичних труднощів: пов'язаних з мовною формою, засобами вираження; пов'язаних зі сприйняттям форм спілкування, а також обсягу аудіоматеріалу; заданості динамічних особливостей: темпу, сили, висоти і тембру голосу мовця, що викликає необхідність адаптуватися до різних голосів; сприймання "механічного мовлення" (фонозапис, радіо- і телепередачі) ускладнюється тим, що не видно співрозмовника, який за необхідності може перефразувати сказане, розтлумачити його зміст чи допоможе виразними жестами, мімікою; труднощів, пов'язаних зі смисловою організацією змісту повідомлення; одноразовості подачі інформації, що не дає реципієнтові змоги користуватися ретроспективним аналізом і потребує від слухача швидкого, майже синхронного розуміння смислу [3].

Необхідно відзначити, що всі **вправи формують** в учнів різні **аудітивні навички навчання**:

1. Рецептивні – уміння сприймати почуте, пізнавати знайоме, пошук за завданням учителя.
2. Репродуктивні – уміння копіювати зразки, уміння відтворювати почуте.
3. Реконструктивні (компенсаторні) – уміння перефразувати аудіотекст, використовувати синоніми, змінювати синтаксичні структури.
4. Продуктивні, творчі – уміння передати зміст, творчий підхід.
5. Рефлексивні – уміння аналізувати, оцінювати, узагальнювати, систематизувати знання.
6. Комунікативні – уміння спілкуватися.

Результати дослідження. Результати анкетування вчителів і учнів, аналіз відвіданих уроків та вивчення досвіду викладання української мови дають підставу стверджувати, що навчання аудіювання в середній школі носить фрагментарний характер, відсутність системи негативно позначається на рівні комунікативних умінь учнів.

Його результати засвідчили:

- учні 5-х – 9-х класів не володіють достатньою мірою аудіативними вміннями та навичками, вкрай необхідними у повсякденному житті;
- несформованість аудіативних умінь впливає на якість сприймання і відтворення учнями усної інформації різних типів, стилів та жанрів мовлення;
- роботи з відповідями учнів 5-х – 9-х класів мало чим різняться між собою, що свідчить про відсутність наступності та перспективності у розвитку аудіативних умінь учнів;
- аналіз письмових робіт та усних відповідей учнів свідчить, що більшості школярів легше сприймали на слух художні тексти-розповіді, важче науково-навчальні тексти описового характеру та з елементами роздуму;
- несформованість в учнів аудіативних умінь і навичок негативно впливає на їхню успішність.

Висновки. Аналіз вихідних позицій формування та розвитку в учнів умінь аудіювання засвідчив, що складність роботи полягає у виділенні, класифікації та систематичному розвитку в учнів необхідних умінь, спрямованих на смислове сприймання аудіоматеріалу, добір ефективних методів, прийомів і засобів навчання та вправ, які сприяють розвитку зазначених умінь в учнів основної школи з російською мовою навчання та їхніх можливостей.

1. Болтунов А.П. Слушание и чтение в процессе обучения / А.П. Болтунов. – Ленинград, 1945. – 64 с.
2. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Добраев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
3. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н.В.Елухина // Иностранные языки в школе. – 1977 – №1 – С. 18.
4. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Москва-Воронеж, 2001. – 430 с.
5. Золотницкая С.П. Упражнения для обучения учащихся V-VI классов пониманию речи со слуха / С.П. Золотницкая // Иностранные языки в школе. – 1960. – № 6. – С. 31-34.
6. Ладыженская Т.А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1986. – 124 с.
7. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування / В.Я. Мельничайко. – К., 1984. – 276 с.
8. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М.І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2004. – С. 287.
9. Сагач Г.М. Живе слово лектора / Г.М. Сагач. – К.: Знання, 1990. – 16 с.

This article paid attention to one of the types of speech activities – listening in Russian learning schools. Formation and development of listening and skills are the necessary components in the development of broadcasting pupils Russian learning schools

Key words: *listening, listening skills training motivation of listening, method of production, linguistic difficulties of listening skills training*

УДК 371.13:37.035.6:39
ББК 74 К 83

Анжеліка Солодка

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розглядаються питання співвідношення понять мовної та вторинної мовної особистості, висвітлюються основні напрямки навчання вторинної мовної особистості, вивчається необхідність формування її лінгвокультурологічної компетенції на шляху до інтенсифікації крос-культурної взаємодії.

Ключові слова: *мовна особистість, вторинна мовна особистість, лінгвокультурологічна компетенція, крос-культурна взаємодія.*

Вступ. Ідея нової гуманістичної парадигми освіти нині є провідним науково-практичним напрямком. Для реалізації цієї мети значне місце відводиться проблемі становлення як культурної ідентичності, так і розуміння культурних відмінностей між людьми. Коректність вирішення цих проблем передбачає високий ступінь толерантності студентів, їх готовності до крос-культурної взаємодії у полікультурному просторі. Формування сукупності здібностей студентів до іншомовного спілкування у крос-культурному контексті (вторинна мовна особистість) робить їх ефективними учасниками крос-культурної взаємодії з представниками інших культур.

Постановка проблеми. Формування вторинної мовної особистості студента пов'язане не тільки з оволодінням вербально-семантичним кодом іншої мови та вмінням використовувати його у спілкуванні, але й з формуванням у його свідомості картини світу, яка притаманна носію цієї мови. Тому навчання повинно бути спрямоване на прилучення до концептуальної системи іншого лінгвосоціуму.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми мовної особистості висвітлюються в працях М. Вашуленко, В. Воробйова, Ю. Караулова, О. Бистрицького, Н. Маслової. Поняття про мовну картину знайшло відображення в дослідженнях О. Кубрякова, М. Шигарьової, Ю. Апресян. Деякі аспекти зв'язків соціального пізнання і соціальної поведінки з мовною картиною світу з'ясували видатні філософи Е. Кассіпер, Х. Ортега-і-Гассет та ін.

Все ж на сьогодні не дістали ще належного теоретичного обґрунтування та практичного втілення вирішення проблеми формування лінгвокультурологічної компетенції вторинної мовної особистості.

Постановка мети. Метою статті є розв'язання деяких протиріч, що виникають у зв'язку з недостатнім усвідомленням сутності й важливості цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу. Мова іншої культури, як і рідна мова, засвоюється разом з матеріальною та духовною культурою, з її культурними концептами, звичаями, обрядами, тощо. Тобто *вторинна мовна особистість* складається з оволодіння іншомовним вербально-семантичним кодом (мовною та концептуальною картиною світу носія мови).

Основними компонентами структури вторинної мовної особистості є: лінгвістичний (рівні та аспекти мовної системи); комунікативний (адекватність спілкування); прагматичний (правила та норми поведінки країни, мова якої вивчається); історичний (минуле країни); етнографічний (особливості побуту та звичаї даного етносу); естетичний (художня культура, яка відображає традиції народу); етнопсихологічний (специфіка сприйняття оточуючого світу, національні особливості менталітету представників даної культури).

Лінгвістичний компонент. Люди бачать світ по-різному – крізь призму своєї мови. Мова відбиває дійсність властивим тільки їй способом, тому мови розрізняються своїми “мовними картинами світу” (Е. Сепір, Б. Уорф) [9, с. 69].

Кожна мова по-своєму членує світ, тобто має свій спосіб його концептуалізації. Тому мовна особистість зобов'язана організувати зміст висловлення відповідно до цієї мовної картини. І в цьому виявляється специфічно людське сприйняття світу, зафіксоване в мові.

Роль мови виявляється не тільки в передачі повідомлення, але в першу чергу у внутрішній організації того, що підлягає повідомленню. Виникає простір значень (А. Леонтьєв),

тобто закріплені в мові знання про світ, куди неодмінно влітається національно-культурний досвід конкретної мовної спільноти. Формується світ мовців на даній мові, тобто мовна картина світу як сукупність знань про світ, відбитих у лексиці, фразеології, граматиці [5].

Термін “мовна картина світу” – це не більше, ніж метафора, тому що в реальності специфічні особливості національної мови, у яких зафіксований унікальний суспільно-історичний досвід визначеної національної спільноти людей, створюють для носіїв цієї мови не якусь іншу, неповторну картину світу, відмінну від об’єктивно існуючої, а лише “специфічне забарвлення” цього світу, обумовлене національною значимістю предметів, явищ, процесів, вибірковим ставленням до них, що породжується специфікою діяльності, способом життя і національною культурою даного народу [7, с. 66].

Кожна конкретна мова укладає в собі національну, самобутню систему, що визначає світогляд носіїв даної мови і формує їхню картину світу. Саме в змістовій стороні мови виявляється картина світу даного етносу, що стає фундаментом усіх культурних стереотипів. Знання про неї допомагають зрозуміти, чим розрізняються національні культури, як вони доповнюють одна одну на рівні світової культури. Мова є засіб спілкування, але разом з цим і засіб пізнання і духовного засвоєння дійсності людиною, засіб її власного формування в процесі комунікативної діяльності. Мова є важливим засобом соціалізації людини, його прилучення до культури народів світу. Тільки в процесі обміну досвідом між індивідами і націями зберігається культурна спадщина, поглиблюється пізнання, розширюються погляди на світ, що розвиває соціальну сутність людини, додає зміст у його існування. Розгляд мови як соціального явища включає одночасно культурні, комунікативні, розвиваючі, виховуючі, інтегративно-особистісні аспекти. Людина сприймається як носій визначеної національної ментальності та мови, як мовна особистість.

Ю. Караулов визначає поняття “мовна особистість” як людину, що володіє здатністю створювати і сприймати тексти, які розрізняються: глибиною і точністю відображення дійсності; ступенем структурно-мовної складності; визначеною цільовою спрямованістю.

Модель мовної особистості має три структурних рівні. Перший рівень – вербально-семантичний, що відбиває ступінь володіння повсякденною мовою.

Другий рівень – когнітивний, на якому відбувається актуалізація й ідентифікація релевантних знань і представлень, властивих соціуму (мовній особистості) і створення колективного і (чи) індивідуального когнітивного простору. Цей рівень передбачає відображення мовної моделі світу особистості, її тезауруса, культури.

Третій – вищий рівень – прагматичний. Він містить у собі виявлення і характеристику мотивів і цілей, що рухають розвитком мовної особистості.

Отже, кодування і декодування інформації відбувається при взаємодії трьох рівнів “комунікативного простору особистості”: вербально-семантичного, когнітивного, прагматичного.

Рівнева модель мовної особистості відбиває узагальнений тип особистості. Конкретних мовних особистостей у даній культурі може бути безліч, вони відрізняються варіаціями значимості кожного рівня в складі особистості. Таким чином, мовна особистість – це багатокомпонентна парадигма мовних особистостей.

При цьому мовна особистість – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, у діяльності. Саме на рівні мовної особистості виявляється як національно-культурна специфіка мовної особистості, так і національно-культурна специфіка самого спілкування.

У *зміст мовної особистості* звичайно включаються такі компоненти (за В. Масловою): 1) ціннісний, світоглядний компонент змісту виховання, тобто систему цінностей чи життєвих змістів. Мова забезпечує первісний і глибинний погляд на світ, утворює той мовний образ світу й ієрархію духовних уявлень, що лежать в основі формування національного характеру і реалізуються в процесі мовного діалогового спілкування; 2) культурологічний компонент, тобто рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови. Залучення фактів культури досліджуваної мови, пов’язаних із правилами мовної і немовної поведінки, сприяє формуванню навичок адекватного вживання й ефективного впливу на

партнера по комунікації; 3) особистісний компонент, тобто те індивідуальне, глибинне, що є в кожній людині [7].

Мовний репертуар такої особистості, діяльність якої пов’язана з виконанням десятка соціальних ролей, повинен бути засвоєний з урахуванням мовного етикету, прийнятого в соціумі. Мовна особистість існує в просторі культури, відбитої в мові, у формах суспільної свідомості на різних рівнях, у поведінкових стереотипах і нормах, у предметах матеріальної культури і т.д. Визначальна роль у культурі належить цінностям нації. Культурні цінності являють собою систему, у якій можна виділити універсальні й індивідуальні, домінуючі і додаткові змісти. Вони знаходять висвітлення в мові, точніше, у значеннях слів і синтаксичних одиниць, у фразеологізмах, у пареміологічному фонді і прецедентних текстах. Наприклад, у всіх культурах засуджуються такі людські вади, як жадібність, боягузтво, неповага до старших, лінь та ін., але в кожній культурі ці вади мають різну комбінаторику ознак.

Отже, мовна особистість – соціальне явище, але в ній є й індивідуальний аспект. Індивідуальне в мовній особистості формується через внутрішнє відношення до мови, через становлення особистісних мовних змістів; але при цьому не слід забувати, що мовна особистість впливає на створення мовних традицій. Кожна мовна особистість формується на основі засвоєння конкретною людиною всього створеного мовного багатства.

Основним засобом перетворення індивіда в мовну особистість виступає його соціалізація, що передбачає три аспекти: а) процес включення людини у визначені соціальні відносини, у результаті яких мовна особистість виявляється свого роду реалізацією культурно-історичного знання всього суспільства; б) активна мовленнєва діяльність за нормами й еталонами, заданими тією чи іншою етномовленнєвою культурою; в) процес засвоєння законів соціальної психології народу [7, с. 121].

У формуванні мовної особистості особлива роль належить другому і третьому аспектам, оскільки процес засвоєння тієї чи іншої національної культури і формування соціальної психології можливі тільки за допомогою мови, що є для культури, за висловлюванням С. Лема, тим же, що центральна нервова система для життєдіяльності людини [4].

У наш час теза про невіддільність вивчення іноземної мови від ознайомлення з культурою країни досліджуваної мови, з її історією, соціокультурними традиціями, особливостями національного бачення світу народом-носієм є загально визначеною. Вирішального значення набуває той факт, що студент повинен володіти іноземною мовою як засобом крос-культурної взаємодії, що означає необхідність формування у нього рис вторинної мовної особистості.

Це передбачає не тільки володіння відповідною мовленнєвою технікою (мовною компетенцією), але й засвоєння величезної мовленнєвої інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаєморозуміння, оскільки останнє неможливе без принципової тотожності основних уявлень комунікантів про навколишню дійсність. Звідси виникає питання про глибоке знання специфіки країн, мова яких вивчається, а отже, про необхідність поєднання лінгвістичного і культурологічного підходів у навчанні – формуванні лінквокультурологічної компетенції особистості.

Посилення виховної, освітньої і розвиваючої спрямованості змісту навчання за рахунок даного підходу приводить до того, що засвоєння іноземної мови йде у зв’язку з історією і культурою країни досліджуваної мови, що дозволяє закласти міцні основи, необхідні студентам для вступу в безпосередній і опосередкований діалог культур.

Крос-культурна взаємодія визначається як ідентифікація особистості у культурному розмаїтті. Ефективна крос-культурна взаємодія вимагає розуміння “чужої” поведінки, яка відбита у мові, традиціях, звичаях, і сприйняття її шляхом адекватного перекладу культурних зразків.

Ю. Лотман підкреслює, що зовнішня культура для того, щоб втрутитися в наш світ, повинна перестати бути для нього зовнішньою. Вона повинна знайти собі ім’я і місце в мові тієї культури, в яку вривається ззовні. Але для того, щоб перетворитися з чужої у свою, ця зовнішня культура повинна піддатися перейменуванню мовою внутрішньої культури. Вторгнення в сферу культури відбувається через найменування, тому що для думки людини існує тільки те, що входить у яку-небудь з її мов [6].

Іноземна мова в сучасних умовах перетворюється на важливий засіб узагальненого пізнання дійсності. Засвоєння іншої мови дає можливість не тільки інтегруватися, але й ідентифікуватися з іншою культурою, відмінною від рідної.

Осягаючи через лексичні особливості мови менталітет і культуру іншого народу, студенти отримують дар дивитися на світ очима англійця, француза чи німця, що не може не позначитися на їхньому менталітеті і соціокультурних ідеалах. Їхня мовна культура в рідній мові також зазнає значних змін: вони використовують більш широку палітру засобів вираження модальності, прагнуть уникати категоричності в оцінках і судженнях, тобто відбувається процес взаємозбагачення культур.

До *лінгвістичного компонента вторинної мовної особистості* відносяться знання: безеквівалентної лексики і лакун (фонові знання); міфологізованих мовних одиниць; архетипів і міфологем, обрядів і повір'їв, ритуалів і звичаїв, закріплених в мові; пареміологічного фонду мови; фразеологічного фонду мови; еталонів, стереотипів і символів; стилістичного укладу мов; мовної поведінки; мовного етикету.

Безеквівалентні мовні одиниці – позначення специфічних для даної культури явищ, що є продуктом кумулятивної функції мови і можуть розглядатися як сукупність фонових знань, тобто знань, що мають мовці у свідомості [7, с. 37].

Різниця між мовами обумовлена різницею культур і найлегше демонструється на матеріалі номінативних одиниць. “Визнаючи наявність внутрішнього змісту слова, тобто факту, що слово-знак виражає щось крім самого себе, ми змушені визнати і наявність культурного компонента – залежність семантики мови від культурного середовища індивідуума”, – пише А. Комлев [3, с. 220]. Е. Верещагін і В. Костомаров вважають, що відповідно до кумулятивної функції мови, мовні одиниці являють собою сукупність знань про збагнену людиною дійсність [2].

Лексична система в більшій мірі обумовлена явищами матеріального світу, соціальними факторами. Насамперед, у лексиці відбиваються фрагменти соціального досвіду, обумовленого основною діяльністю даного народу. Існування тих чи інших лексичних одиниць викликане, так би мовити, практичними потребами.

Своєрідними і символічними бувають навіть назви кольорів у різних мовах. Так, наприклад, у російській мові сірий колір асоціюється із буденністю. В Англії ж сірий колір – це колір шляхетності, елегантності, тобто має зовсім інші конотації.

Навіть одним і тим же фізичним речам можуть відповідати зовсім різні семантичні описи в залежності від того, у рамках якої цивілізації розглядається ця річ. Тому справедливе твердження А. Леонтьєва про існування “національних змістів” [5].

Національно-культурна своєрідність номінативних одиниць може виявлятися не тільки в наявності безеквівалентних одиниць, але й у відсутності в даній мові слів і значень, виражених в інших мовах, тобто в лакунах – білих плямах на семіотичній карті мови.

Таким чином, зі слів, що мають культурний компонент, можна виділити три групи: 1) безеквівалентна лексика. Її характерна риса – неперекладність на інші мови за допомогою постійної відповідності, неспіввіднесеність з деяким словом іншої мови. Це, звичайно, не означає, що безеквівалентні слова принципово неперекладні, важливо те, що такий переклад буває можливий зі значними інформаційними втратами;

2) слова з конотативним змістом. Характерною їхньою рисою є те, що в більшості випадків головним є конотативний, а не денотативний зміст. Наприклад, слова в українській мові “матір” і “матінка” чи в російській “доля” і “долюшка” не розрізняються своїми денотатами, але в словах “матінка” і “долюшка” конотативне значення висунуто на перший план, тобто ці слова несуть емоційну інформацію. Ця емоційна інформація найчастіше буває важливішою від інформації понятійної, тому її заміна нейтральними словами приведе до втрати всього змісту;

3) фонові слова. Суть фонові слова полягає в тому, що якщо порівнювати поняттєво-еквівалентні слова в різних мовах, то вони будуть відрізнятися, тому що кожне з них пов'язане з певною сукупністю знань. Тому фонові слова утворює найбільш складну групу з погляду визначення її національно-культурного змісту.

Пареміологічний фонд мови – вивчення прислів'їв і приказок як відображення стереотипів народної свідомості. Їхнє походження і функціонування нерозривно пов'язане з історією конкретного народу чи етносу, його культурою, побутом, мораллю. Наприклад, російська приказка “когда рак на горе свистнет” відповідає англійському варіанту “коли свині полетять”, киргизькому – “коли хвіст ішака торкнеться землі”.

Фразеологічний фонд мови – найцінніше джерело знань про культуру і менталітет народу, про міфи, звичаї, обряди, ритуали, звички, мораль, поведінку і т.д. Наприклад, китайський вираз “проточна вода не гниє” (у значенні – марність дії) й “у дверній петлі хробак не заводиться” (у значенні – надія на благополучний результат) по-російськи звучать: “как мертвому припарки” і “комар носа не подточит”, тобто мають іншу образну підставу. Але якщо врахувати, що ці фразеологізми засновані на образно-метафоричних змістах, то і вони беруть участь у формуванні мовної картини світу і розрізняються у культурно-національному відношенні.

Еталони, символи. Еталони відбивають не національний світогляд, вони є також результатом власне національно-типового порівняння явищ світу. “Еталони – це те, у чому образно вимірюється світ”, – пише В. Маслова [7, с. 43]. Частіше за все еталони існують в мові у вигляді стійких порівнянь. Наприклад, “глупый как валенок” (рос.), “злий як собака” (укр), “бідний як церковна миша” (англ.).

Символ може бути віднесений до стереотипних явищ, характерних для будь-якої культури. Символ – це річ, наділена змістом. Символ глибоко національний. Так, китайці вписують у зображення місяця жабу і зайця (символи безсмертя), а в сонце – ворону (символ пошани синів). У слов'янській культурі ці символи мають інше значення: заєць – символ болягузтва, ворон – віщий птах, який приносить нещастя.

Міфологізовані мовні одиниці: архетипи і міфологеми, обряди і повір'я, ритуали і звичаї, закріплені в мові.

Міфологема – це важливий для міфу персонаж чи ситуація, “головний герой” міфу, що може переходити з міфу в міф. В основі міфу, як правило, лежить архетип. Архетип – це стійкий образ, що повсюдно виникає в індивідуальних свідомостях і має поширення в культурі (С. Сендерович) [8].

Мовна поведінка і стилі вербальної комунікації. А. Леонтьєв пише, що національно-культурна специфіка мовного спілкування складається в нашому уявленні із системи факторів, що обумовлюють відмінність в організації, функціях і способі опосередкування процесів спілкування, характерних для даної національно-культурної спільності. Ці фактори “додаються” до процесів на різному рівні їхньої організації і самі мають різну природу, але в процесах вони взаємозалежні, насамперед з факторами власне мовними, психолінгвістичними і загальнопсихологічними.

В кожній культурі поведінка людей регулюється уявленнями про те, як людина повинна поводитися в типових ситуаціях відповідно до її соціальних ролей. Своєрідність, з якою люди використовують мовні стилі, неминуче приводить до неправильного розуміння того чи іншого виразу, а можливо, і самого співрозмовника. Ми зустрічаємося з різноманіттям культур, специфіка мови яких обумовлена не тільки граматичним складом, словником і синтаксисом.

Англійець чи японець може не довіряти італійцям тільки тому, що ті махають руками, а іспанцям – тому, що ті емоційні і схильні до перебільшень. Французи можуть викликати роздратування через їхню прямоту і часті вияви цинізму. Північні народи можуть просто вважати, що романські нації говорять занадто швидко, щоб на них можна було покластися.

Таким чином, зіштовхуючись з різноманіттям культур, ми досліджуємо і причини комунікативного розриву. Найбільш серйозні труднощі викликають відмінності в поведінці, обумовлені культурою і мовою. Національні мови по-різному доносять інформацію. Німецька мова в офіційній обстановці позбавлена гумору, а його тверда система закінчень і суворий порядок слів заважає мовцю думати вголос. Нечисленність омонімів, прозора словотворча система придатна для чітких вказівок.

Широке вживання неологізмів, афористичність американського варіанту англійської мови створюють веселий настрій, бадьорість, ефект демократичності. Спілкування ускладнює велика кількість ідіом і жаргонних виразів, які їй притаманні.

У британців – інші кліше, які свідчать про туманність думки. Британський варіант англійської мови більш витончений. Іспанська мова – особистісна й емоційна. Іспанці й італійці вживають багато зменшувальних форм. Це і дозволяє говорити їм гаряче і відкрито, демонструючи свою широку натуру і простоту. Французький – живий, раціональний, точний, виразний. Арабський – риторичний, а підвищення голосу є проявом пафосу, почуття. Японська мова пристосована для того, щоб будувати чемні фрази. Широко вживаються пасивні дієслівні звороти, безособові форми дієслова. Складність спілкування полягає в тому, що під повагою, як правило, приховується зміст сказаного.

Прямий вербальний стиль виражає прямі наміри мовця. Цей стиль характерний для США. Найбільш примітна характеристика комунікативного стилю американців може бути визначена словами “абсолютно”, “виразно”, “позитивно” [11].

Непрямий вербальний стиль характеризує мовні повідомлення, що кумулюють і ховають щирі бажання, цілі, потреби мовця. Такий стиль характерний, наприклад, для культур Південно-Східної Азії: Японії, Кореї.

Культурна цінність взаємозалежності і гармонії, наприклад, в японському суспільстві потребує від мовця використання нечіткого, навіть двоїстого значення слів і виразів [10].

Мистецький (вигадливий) стиль припускає використання багатої експресивної мови в спілкуванні. Гарним прикладом є мова арабських культур [11]. Протилежним є короткий (стиснутий) мовний стиль. Японці і китайці часто використовують у розмові мовчання, що теж несе в собі значення: воно відбиває внутрішню паузу. Якщо для американців розмова – спосіб контролю ситуації, то для китайців спосіб такого контролю – мовчання. Таким чином, як змінюється від мови до мови мовна картина світу, так змінюється і поведінка. Кожна мова є носієм свого досвіду, який необхідно пізнавати. Знання картини світу інакомовця допомагає встановити такий рівень взаємин, який можливий при різниці ментальностей.

Мовний етикет – це соціально задані і культурно-специфічні правила мовної поведінки людей у ситуаціях відносин, це національно-культурний компонент спілкування. Етикетні відносини – це універсалії, але їх вияв національно специфічний. Порушення цієї поведінки може привести до непередбачених наслідків.

Результати дослідження. Основу лінгвокультурологічної компетенції, на наш погляд, складають лінгвокультурологічні знання. Виділення складових змісту лінгвокультурологічної компетенції вторинної мовної особистості дозволяє зробити висновок, що адекватна взаємодія між комунікантами в ситуаціях крос-культурної взаємодії неможлива як без знання національно-культурного компонента, так і без знання лексики з національно-культурним компонентом семантики. Тобто, формування вищезначеної компетенції є основою для прилучення студентів до іншої картини світу.

Таким чином, під *лінгвокультурологічною компетенцією вторинної мовної особистості ми розуміємо здатність здійснювати взаємодію у крос-культурному контексті, що базується на знаннях лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики й уміннях адекватного їх застосовувати в ситуаціях крос-культурної взаємодії, а також використовувати фонові знання для досягнення порозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного діалогу.*

Висновки. Отже, аналіз лінгвістичного компонента проблеми дозволяє зробити висновок, що *лінгвокультурологічна компетенція вторинної мовної особистості включає у свою структуру: основні фонові знання про іншу лінгвокультурну спільноту, а також уміння використовувати їх для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованої і безпосередньої крос-культурної взаємодії; знання лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики й уміння адекватно їх застосовувати у крос-культурних ситуаціях; комплекс умінь, що дозволяють володіти іноземною мовою як засобом крос-культурної взаємодії.* Дослідження проблем формування лінгвокультурологічної компетенції вторинної мовної особистості дозволяє зробити висновок, що розуміння, яке складається з пізнання культури іншого народу, дає більш глибоку основу для усвідомлення культури власного народу. Тому ця компетенція є частиною соціальної компетентності, робить можливим уникнення не тільки міжкультурних конфліктів, але і міжособистісних розходжень

між представниками однієї і тієї ж культури. Формування лінгвокультурологічної компетенції – це крім того формування здатності вести діалог, толерантності у ставленні до інших поглядів на життя, до іншого людського досвіду, інших норм і культурних уявлень, розвиток здатності бачити свою національну перспективу.

1. Ботвіна Н. Міжнародні культурні традиції: мова та етика ділового спілкування: навчальний посібник / Н. Ботвіна. – К.: Артк, 2000. – 192 с.
2. Верещагин Е. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.Верещагин, В. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1990. – 326 с.
3. Комлев Н. Компоненты содержательной структуры слова / Н. Комлев – М.:Наука,1969. – 342 с.
4. Лем С. Модель культуры / С.Лем // Вопросы философии. – 1969. – № 8.
5. Леонтьев А. Национально-культурная специфика языкового поведения / А. Леонтьев. – М.: Наука, 1977. – 302 с.
6. Лотман Ю. Несколько мыслей о типологии культур / Ю. Лотман. – М.: Наука, 1987. – 38 с.
7. Маслова В. Лингвокультурология / В. Маслова.– М.: Изд. Центр “Академия”, 2001. – 208 с.
8. Сендерович С. Ревизия юнговской теории архетипа / С.Сендерович // Логос. – 1994. – №6.
9. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.: Наука, 1993. – 426 с.
10. Ситаран К. Основы межкультурной коммуникации / К. Ситаран, Р. Когдел // Человек. – 1992. – № 2-5.
11. Тер-Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация / С. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 322 с.

The article deals with the problem of second linguistic personality education. The task of formation of lingua-cultural competence is set up.

Key words: *second linguistic personality, lingua-cultural competence, cross-cultural interaction.*

УДК 373.3.016:811.161.2

ББК 74.268.110

Соломія Ушневич

ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТИ НА ЗАСАДАХ НАСТУПНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВНОСТІ

У статті розглядається питання навчання грамоти молодших школярів на засадах наступності і перспективності. Обґрунтовуються форми використання можливостей дітей 6-річного віку, сприяння подальшому розвитку їхніх мовленнєвих і розумових здібностей.

Ключові слова: *навчання грамоти, наступність, перспективність, дошкільнята, шестирічки.*

На сучасному етапі формування освіти одне з головних завдань – створення необхідних умов для повноцінного розвитку і самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися протягом життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, визначаючи стратегію радикальної модернізації освіти, головною її метою вважає створення умов для “розвитку, самоствердження і самореалізації особистості впродовж життя [1, 4].

Початкова освіта – це перший освітній рівень, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. Тому пріоритетне завдання навчання у початковій школі на сучасному етапі має не лише сформувати в учнів певну кількість знань, загальнонавчальних умінь та навичок, а забезпечити подальше становлення особистості дитини, розвиток її розумових здібностей, і в першу чергу навчити дітей самостійно і творчо мислити. Відомий педагог В. Сухомлинський прагнув, щоб початкова школа стала “школою мислення, фундаментом творчих розумових сил учнів” (3, 429).

Мета статті. Проаналізувати дотримання принципів *наступності* та *перспективності* у роботі дошкільної і початкової ланок системи освіти, що передбачає в умовах навчання у початковій школі врахування того рівня розвитку, з яким дитина прийшла до школи, опори на нього.

Проблемі забезпечення наступності між дошкільною і початковою ланками освіти, організації навчання шестилітніх першокласників присвячені праці таких педагогів, як Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, А. Богуш, О. Калмикова, Г. Коваль, В. Котирло, З. Онишкова, В. Онищук, О. Савченко, В. Сухомлинського та інших вчених.

Постановка проблеми. Реформування національної освіти стосується всіх її ланок. Одне з найважливіших завдань реформи загальноосвітньої школи й професійної школи - поступовий перехід до навчання дітей у перших класах із шести років, а відтак перед чотирирічною початковою ланкою ставляться якісно нові завдання: закласти основу для всебічного розвитку дітей, формувати міцні навички вільного, виразного читання, рахунку, грамотного письма, культури мови і поведінки, виховувати сумлінне ставлення до навчання і суспільно корисної праці, прищеплювати любов до Батьківщини. Для шестирічних першокласників процес навчання грамоти триває протягом усього навчального року. Тому знання, уміння й навички з рідної мови, здобуті шестирічними першокласниками в період оволодіння грамотою, стають основоположними для них в усьому подальшому навчанні.

Уроки навчання грамоти, як ніякі інші, дають можливість для формування у першокласників важливих загальнонавчальних умінь і навичок. Це передусім уміння слухати вчителя і товаришів по класу; відповідати на запитання педагога і виконувати його завдання, розпорядження; додержувати правильної постави під час читання й письма; тримати правильно ручку й олівець тощо. Та й основні вміння – читати й писати, які формуються на уроках навчання грамоти, також належать до найважливіших умінь загальнонавчального характеру.

Навчання грамоти, за словами К.Д.Ушинського, мають забезпечувати самодіяльність дитини (сучасною мовою – це пізнавальну активність і самостійність), систематично вправляти її пам'ять і мислення, збуджувати інтерес до навчання. Настанова видатного вітчизняного педагога, як бачимо, залишається в силі й для організації сучасного навчально-виховного процесу з першокласниками, хоча, безумовно, добираючи навчальні прийоми, ми не можемо не враховувати того, що сьогодні грамотою доводиться оволодівати не дев'яти-десятирічним дітям, а шести-семирічним.

Сучасний педагог повинен пам'ятати, що період навчання грамоти – це один з найважливіших і найвідповідальніших етапів у житті дітей, у розвитку їхнього мислення і мовлення, у зростанні їхньої свідомості, у формуванні особистості в цілому.

Погоджуємося з думкою К.Д. Ушинського, що в період навчання грамоти на уроках читання й письма має панувати бадьора, оптимістична атмосфера, яка б виключала пригнічення дитини, приниження її особистості. Це особливо стосується тих дітей, які з певних причин на перших порах відстають від своїх ровесників в оволодінні навичками читання й письма. Вчитель, який навчає шестирічних школярів, повинен пам'ятати, що в переважній більшості випадків дитина не може оволодіти складовим читанням або правильним написанням букви, складу чи слова не через лінощі, а через якість інші, об'єктивні причини. І завдання вчителя – виявити цю причину, по можливості усунути її й підвести дитину до посильного успіху.

Навчальний матеріал із різних предметів ставить першокласників перед необхідністю виділяти істотні властивості, притаманні як одному фактору чи явищу, так і цілому їх ряду, формулюючи відповідні висновки. Суттєві властивості предмета виявляються через включення його у зв'язки з іншими предметами і порівняння цих предметів. Таке включення С.Л. Рубінштейн розглядав як основний спосіб мислення. Формування цього способу має важливе значення для розумового розвитку, оскільки дає змогу розглядати предмет із різних сторін, в різних аспектах, а отже, пізнавати предмет у його взаємозв'язку з іншими предметами.

Оволодіння грамотою повинно стати для дітей якомога природнішим процесом, який хоча б у загальних рисах був би подібним до засвоєння рідного мовлення в ранньому віці. Цьому значно сприятиме формування і розвиток у дітей внутрішніх мотивів до навчання читати.

Актуальність проблеми формування культури мовлення і розвитку пізнавальних здібностей особистості обумовлюються сучасним завданням розбудови освіти, яке передбачає поетапний перехід на новий зміст і термін навчання. Законом України про загальну середню освіту (в Ст. 20) передбачено перехід на чотирирічний термін навчання у початковій школі, яке розпочинається з 6 років. У зв'язку з цим виникло багато проблем, які пов'язані як з початковою шкільною, так і з дошкільною ланкою освіти. У законі про дошкільну освіту обґрунтовано обов'язковість дошкільної підготовки дитини до школи.

Зміст цієї підготовки полягає не стільки в тому, щоб просто навчити дитину читати і писати, а в тому, аби розумно забезпечувати природний розвиток її особистості, навчити мислити, оволодівати засобами пізнання, аналізом знань і застосуванню їх на практиці, тобто оволодіти механізмами розумової діяльності. Без цього вироблення навичок швидкого усвідомленого читання і письма дуже гальмується, що призводить до появи труднощів при опануванні складними видами навчальної діяльності в початковій школі. Ось чому гостро постають завдання *наступності* – забезпечення продовження в школі того інтелектуального, мовленнєвого розвитку дитини, який має забезпечувати довілля. Варто наголосити, що *перспективність* у підготовці дітей до навчання грамоти великою мірою забезпечується узгодженістю вимог програми підготовчої до школи групи дитячого садка і першого класу. У працях А.В. Запорожця, А.М. Мушиної, А.А. Люблінської і ін. наголошується, що дитячий садок і школа є ланками єдиної системи народної освіти.

З метою з'ясування рівня готовності вчителів до реалізації завдань перспективності і наступності між дошкільною та шкільною ланками освіти у підготовці дітей до навчання грамоти було проведено анкетування вихователів дошкільного закладу та вчителів початкових класів. В анкетуванні брали участь 5 вихователів Богородчанського ДНЗ №3 "Дружба" та 5 вчителів початкових класів Богородчанської ЗОШ №2 I-III ступенів Івано-Франківської області зі стажем роботи більше 5 років.

Аналізуючи перше завдання, що передбачало в'яснити розуміння педагогами поняття наступності між дошкільною та шкільною ланками освіти, з'ясували, що високого рівня професійної готовності досягли 60% вихователів ДНЗ і 70% вчителів початкових класів, на достатньому рівні – 40% вихователів і 30% вчителів.

Як засвідчує аналіз результатів виконання другого завдання, що передбачало з'ясувати на які знання, уміння і навички дітей ви спираєтесь при підготовці до навчання грамоти, виявилось, що більшість вихователів (90%) вказали на знання звуків, що таке слово? Що таке речення? Уміння і навички – проводити звуковий аналіз слів, правильно тримати олівець. Більшість вчителів (80%) вказали на знання алфавіту, уміння і навички – правильно сидіти за партою, тримати ручку.

Аналізуючи третє завдання, що передбачало з'ясувати розуміння вихователів та вчителів поняття перспективності навчання між дошкільною та шкільною ланками освіти, з'ясували, що високий рівень професійної готовності спостерігався у 70% вихователів ДНЗ і 80% вчителів початкових класів, на достатньому рівні – 30% вихователів і 20% вчителів.

За даними аналізу четвертого завдання, що передбачало відповіді на запитання, що необхідно для досягнення кращого результату навчального процесу з'ясували, що усі вихователі вибрали варіант "зацікавлювати", 60% вчителів обрали варіант контролювати і вимагати та зацікавлювати.

Аналіз п'ятого завдання, що передбачало з'ясування на які психологічні особливості дітей Ви спираєтесь, організовуючи навчання грамоти шести річок, виявили, що 70 % вихователів вказали на увагу, мислення, вчителі – на темперамент, провідну діяльність.

При розв'язанні шостого завдання, що передбачало виявлення таких дитячих умінь: а) читати, б) писати ще до першого класу, і хто їх має цього навчити. Вихователі вказали, що читати і писати діти повинні вчитися у першому класі, тому, що їм буде нецікаво, якщо вони уже все будуть уміти. Вони стверджують, що діти повинні знати букви і вміти писати друковані букви.

Подальша експериментальна робота спрямовувалася на виявлення ефективності розробленої нами системи роботи із підготовки дитини до школи у системі "родина-школа",

аналізувався рівень адаптованості першокласників до навчальної діяльності та умов школи у контексті використання спеціальних форм співпраці з сім'єю.

Як показали результати експерименту, педагогічна готовність до школи залежить від запровадження в навчальний процес системи спеціальних вправ, неперервності у змісті освіти, використання оптимальних методів, форм організації навчання між дошкільним вихованням і початковою освітою і пов'язаний з організацією цілеспрямованого педагогічного всеобучу батьків першокласників з проблеми підготовки дитини до школи й адаптації до шкільного навчання.

Висновки. На підставі вищесказаного приходимо до думки про необхідність посилення орієнтації початкового мовного курсу на мовленнєвий розвиток учнів. Вважаємо, подолати ці недоліки можна за умови високого рівня професійної компетентності вчителів, складниками якої є серйозна спеціальна підготовка, що формуватиме обізнаність щодо загальних психологічних особливостей шестиліток; знання методів і прийомів навчання грамоти на засадах наступності на перспективності; спроможність до активного застосування методів гуманістичної взаємодії; вміння використовувати інноваційні підходи до навчання школярів грамоти.

1. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах. навч. посіб. / А. М. Богуш – К.: Вища школа, 1993. – С. 14-18.

2. Богуш А.М. Наступність дошкільної і початкової ланок освіти як педагогічна проблема /А.М. Богуш // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 2. – С. 58-61.

3. Кочерга О. Психологічні особливості діяльності першокласників / О. Кочерга // Початкова школа. – 2005. – №3. – С. 5-9.

4. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.

5. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О.Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4-5.

6. Українська мова з методикою навчання в початкових класах. Інтегрований курс / За ред. А. Каліщенко, Г. Ткачук – К.: Промінь, 2003 – С. 232.

The article discusses literacy primary school children on the basis of continuity and prospects. It grounded forms of use of children 6 years of age, promoting the development of their speech and mental abilities.

Key words: literacy, continuity, perspective, preschoolers, shestiletku.

УДК 372.881.161.1:81'36-057.874

ББК 74.268.19=411.2,2

Елена Хоменко

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

У статті обґрунтовується необхідність застосування комплексного підходу до формування словотворчих умінь, який враховує лінгвістичний, психологічний і дидактико-методичний аспекти реалізації наступності, а також розглядається методика, яка реалізує даний підхід.

Ключові слова: учні початкової та основної шкіл, словотворчі вміння, принцип наступності, методика формування словотворчих умінь з опорю на багатоаспектні зв'язки наступності.

Постановка проблеми. Реализация принципа преемственности в формировании словообразовательных умений – одна из важнейших задач, стоящих перед лингводидактикой, психолингвистикой и учителями-практиками. Важность решения указанной задачи обусловлена тем, что словообразовательные умения являются основой, на которой базируется орфографическая, лексическая, грамматическая, речевая и стилистическая работа в школе. Решение проблемы реализации преемственных связей имеет важное значение на всех этапах

обучения морфемике и словообразованию: и при изучении отдельных тем, и при переходе из одного класса в другой. Но особенно важно соблюдать преемственность на рубежных этапах, в частности в 5 классе. Именно этот период совпадает с началом подросткового возраста и характеризуется тем, что от пропедевтического и общего изучения морфемно-словообразовательных фактов и явлений школьники переходят к изучению основ морфемике и словообразованию.

Анализ исследований. Проблема формирования словообразовательных умений учащихся с опорой на преемственность в теории и практике обучения русскому языку не нова и многоаспектна. Уже в трудах ученых-методистов XIX века (Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, Д.И. Тихомиров) предпринимается попытка решить обозначенную проблему с учетом межуровневых связей между морфемой и лексемой. Мысль о том, что изучение состава слова и словообразования во взаимосвязи с другими разделами науки о языке является одним из условий реализации принципа преемственности, обосновывается и в трудах методистов XX века (Л.В. Вознюк, С.И. Львова, Е.Н. Петрова, Г.П. Цыганенко).

В методической литературе представлены и другие пути решения указанной проблемы, а именно: на уровне соотношения а) содержания учебного материала (О.И. Малиновская, Л.Ф. Талалаева, Л.В. Чемонина); б) системы умственных действий, посредством которых это содержание усваивается (Р.Т. Гребенкина, Э.И. Полякова), в) методов и приемов работы (В.Н. Лукьянчикова, Л.В. Чемонина). Однако не решена проблема применения комплексного подхода к формированию словообразовательных умений, учитывающего лингвистический, психологический и дидактико-методический аспекты реализации преемственности.

Цель статьи – раскрыть методику формирования словообразовательных умений учащихся 5 классов с учетом многоаспектной преемственности.

Изложение основного материала. Прежде чем мы охарактеризуем названную методику, уточним сущность терминологического сочетания “словообразовательные умения”. По установленной в школьной практике традиции словообразовательными являются морфемно-аналитические умения, в основе которых лежит выделение минимально значимых элементов слова; собственно словообразовательные умения, связанные с выяснением соотношения производящего и производного слов и установлением способа словообразования; словоупотребительные умения, обеспечивающие активизацию слов с различными морфемами, правильное и уместное использование этих слов в устных и письменных высказываниях разных типов.

Методика формирования словообразовательных умений учащихся 5 классов с опорой на многоаспектную преемственность охватывает четыре этапа обучения: диагностический, коррекционный, собственно обучающий и контрольно-оценочный.

Цель диагностического этапа – определить уровень готовности учащихся 5 классов к изучению морфемике и словообразования в основной школе. Исходя из того, что содержание учебного процесса складывается из овладения учащимися определенной суммой знаний и комплексом умений, на данном этапе ставятся и решаются следующие задачи: а) констатировать объективный уровень лингвистических знаний учащихся после изучения темы “Состав слова” в начальной школе; б) определить исходный уровень сформированности ведущих словообразовательных умений учащихся (умений опознавать в тексте слова с изученными аффиксами и определять их роль в тексте; находить в слове все его значимые части и понимать функциональную роль каждой; различать формы одного и того же слова и однокоренные слова; объяснять общее в значении однокоренных слов; объяснять оттенок значения слова по значению приставки, суффикса) [2, с. 143]. На этом этапе существенная роль принадлежит методам контроля (письменный опрос и письменные практические задания).

Результаты диагностики важны для организации работы на коррекционном этапе обучения, цель которого – повысить исходный уровень сформированности словообразовательных знаний и умений учащихся до уровня, соответствующего программным требованиям начальной школы, и тем самым подготовить пятиклассников к восприятию и усвоению новых словообразовательных знаний и умений. Данная цель конкретизируется следующими задачами: актуализировать а) знания о структуре слова, о функционально-

семантических особенностях значимых частей слова (корень, приставка, суффикс, окончание), об основе слова, о словоизменении и словообразовании (о формах слова и однокоренных словах); б) знания о способах учебных действий с языковым материалом; в) ведущие для выпускников начальной школы словообразовательные умения.

На коррекционном этапе используются такие познавательные и тренировочные методы: 1) метод беседы – репродуктивной и эвристической (для повторения словообразовательных знаний), 2) метод алгоритмических предписаний (для активизации знаний о способах учебных действий), 3) метод упражнений (для актуализации ведущих словообразовательных умений). Специфика комбинированных упражнений, применяемых на данном этапе, проявляется в том, что упражнения данного блока, включающие в себя задания по морфемике и словообразованию, используются при изучении любого раздела школьной программы. Эти упражнения обеспечивают непрерывное совершенствование словообразовательных умений в течение всего учебного года. Полагаем, что такое цикличное развертывание работы активизирует продуктивно-творческое использование языковых единиц во всех видах речевой деятельности.

Собственно обучающий этап обучения нацелен на расширение и углубление знаний пятиклассников о функционально-семантических особенностях значимых частей слова, усвоение учащимися новых сведений о производящей основе и способах словообразования в русском языке, знакомство со школьным словообразовательным словарем. На данном этапе совершенствуются словообразовательные умения, приобретенные в начальной школе, а также формируются новые умения: а) определять способ образования известных слов; б) указывать, от какого слова и с помощью чего образовано данное слово; в) образовывать слова по заданным словообразовательным моделям; г) составлять цепочку однокоренных слов (в порядке их образования); д) пользоваться школьным словообразовательным словарем [3, с. 28].

На собственно обучающем этапе используется весь цикл методов обучения морфемике и словообразованию: познавательные, тренировочные и методы контроля и самоконтроля. Среди познавательных применяется объяснительный метод, направленный на получение словообразовательных знаний в готовом виде, и поисковый метод, позволяющий учащимся приобретать словообразовательные знания самостоятельно.

Тренировочные методы и приемы их выполнения направлены на закрепление теоретических знаний учащихся по морфемике и словообразованию и отработку умений сознательно выделять, определять, характеризовать некоммуникативные языковые единицы, в данном случае – морфемы, основу слова, словообразовательные части слова, производные слова, а также умений порождения речи – предложений, текста, насыщенного словами с заданными морфемами. На собственно обучающем этапе используются такие тренировочные методы, как наблюдение, морфемный разбор, словообразовательный разбор, реконструирование, конструирование, работа со школьным словообразовательным словарем, дидактические игры, изложение, сочинение.

Методы контроля и самоконтроля ориентированы на проверку у школьников уровня сформированности словообразовательных знаний и умений: а) анализировать и оценивать собственные и чужие действия с морфемно-словообразовательным материалом с двух точек зрения: все ли выполнил (пооперационный контроль), верно ли выполнил (контроль по результату); б) самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруженных пробелов; в) планировать и выполнять действия про себя, во внутреннем плане.

На данном этапе используются виды упражнений (рецептивные, репродуктивные, аналитические, конструктивные, творческие), разработанные с учетом этапов психологического процесса усвоения знаний: восприятие, осознание, осмысление, понимание, обобщение, закрепление, применение.

Рецептивные упражнения содействуют формированию у школьников опознавательных действий (восприятие, опознание и осознание функционально-семантических особенностей изученных морфемных и словообразовательных единиц) и развитию морфемной зоркости.

Репродуктивные упражнения способствуют усвоению системы умственных действий, необходимой для осуществления словообразовательного разбора и разбора слов по составу через построение словообразовательной цепочки.

Аналитические упражнения создают условия для отработки у учащихся умений анализировать, определять, группировать, классифицировать, сравнивать и сопоставлять морфемно-словообразовательные явления, раскрывать функционально-семантическую природу морфем разных типов.

Конструктивные упражнения ориентируют пятиклассников на конструирование, моделирование, трансформацию, дополнение, синонимическую замену, сознательный выбор слов с определенными морфемами для более полного и точного выражения мысли.

Творческие упражнения обеспечивают активизацию слов с различными морфемами, т.е. формирование умений правильно и уместно употреблять эти слова в собственных устных и письменных высказываниях разных типов.

Цель контрольно-оценочного этапа экспериментального обучения – определить у учащихся уровень сформированности словообразовательных знаний и умений в процессе изучения программного материала по русскому языку в 5 классе. Для реализации этой цели используются те же методы контроля, что и на диагностическом этапе: письменный опрос – для изучения объема словообразовательных знаний; письменные практические задания на нахождение и опознавание изученных языковых единиц, на осмысление их функций; задания, связанные с группировкой и классификацией языковых понятий; задания на создание собственных высказываний, насыщенных словами с изученными морфемами – для выявления уровня сформированности словообразовательных умений.

Результаты исследования. Анализ контрольно-оценочного этапа обучения подтвердил выдвинутую гипотезу о том, что формирование словообразовательных умений учащихся будет эффективным, если экспериментальную методику построить с позиций многоаспектной преемственности, а именно:

– реализовать в обучении единый (функционально-семантический) подход к анализу морфемных и словообразовательных единиц, ориентируясь на межуровневый характер морфемы и типичные морфемно-словообразовательные явления (лингвистический аспект);

– конкретизировать систему умственных действий, обеспечивающую полноценное овладение формируемыми словообразовательными умениями, с учетом зон актуального и ближайшего развития учащихся, их возрастных и индивидуальных особенностей (психологический аспект);

– опираться на общедидактические, общеметодические и частнометодические принципы обучения; использовать оптимальные методы обучения и виды упражнений на всех этапах экспериментальной методики: диагностическом, коррекционном, собственно обучающем и контрольно-оценочном (дидактико-методический аспект).

Выводы. В заключение отметим, что представленная методика не только обеспечивает поступательное формирование базовых словообразовательных знаний и умений учащихся в процессе изучения программного материала по русскому языку в 5 классе, но и способствует реализации главной цели курса морфемике и словообразованию в школах с русским языком обучения – научить школьников осознанно членить слова на значимые части и опираться на структуру слова при решении разных языковых задач (орфографических, грамматических, лексических и стилистических) [1, с. 8].

Перспективу дальнейшей разработки исследуемой проблемы мы видим в создании методической системы изучения других разделов курса русского языка с учетом преемственно-перспективных связей в знаниях и навыках учащихся.

1. Львова С.И. Работа над составом слова на уроках русского языка в начальной школе / С.И. Львова. – М.: Валент, 1995. – 192 с.

2. Програми для середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання. 1-4 класи. К.: Початкова школа. – 2006. – 192 с.

3. Російська мова: Програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н.Г. Озерова, Г.О. Михайловська, Л.В. Давидюк, В.І. Стативка, К.І. Бикова. – Чернівці: Видавничий дім “Букрек”, 2005. – 156 с.

In the article the author explains the need for an integrated approach to word formation skills development taking into account the linguistic, psychological and didactic-methodological aspects of implementing continuity, the technique implementing these approaches is considered as well.

Key words: *primary and basic school students, word formation skills, the continuity principle, the method of forming word formation skills with multifaceted continuity ties support.*

УДК 372.3+372.4
ББК 95. Н 34

Світлана Чупахіна

РОЗВИТОК СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ З МАТЕМАТИКИ

У статті проаналізовано важливі напрями формування математичної готовності шестирічної дитини до навчання. Доведено необхідність використання на заняттях з математики слова як самостійного засобу мислення, яке забезпечує розв'язання розумових завдань без використання образів. Аргументовано, що формування понять відбувається при переході від зовнішніх орієнтувальних дій до дій подумки, що для цього зовнішні засоби замінюють словесним позначенням.

Ключові слова: *розвиток словесно-логічного мислення, логіко-математичний розвиток дітей, математична компетентність, математичне мовлення.*

Оновлення підходів до початкової освіти дітей|утворення| призвело до змін змісту їх навчання у дошкільному віці й до нових вимог щодо дошкільної підготовки дитини загалом. На сучасному етапі дошкільна освіта не може залишатися на традиційних позиціях навчання, метою стає підготовка дитини до школи, формування у неї певних знань, умінь та навичок, навчально-пізнавальних компетентностей у різних сферах життєдіяльності людини|навичок|.

Вступ дитини у школу – новий етап у її житті, і як складеться це життя, залежить від того, наскільки готовою є дитина до цього етапу. На сучасному етапі систему підготовки дітей до школи закладено у програму розвитку “Впевнений старт”, відповідно питання готова чи не готова дитина до школи виникає у процесі першого року навчання. Однією з таких проблем є математична підготовка дитини, що передбачено у розділі “Пізнавальний розвиток”, в якому подано обсяг завдань, необхідних для розвитку пізнавальних інтересів, здібностей, психічних процесів та операцій мислення, розширення досвіду пізнання світу і себе у ньому, стимуляції самостійної пізнавальної активності як запоруки успішного подальшого навчання. Програмові завдання охоплюють загальнопізнавальний та логіко-математичний аспекти.

На підставі аналізу порад психологів та педагогів щодо формування в дітей дошкільного віку готовності до навчання в школі загалом та логіко-математичної компетентності зокрема, а також вимог Базового компонента, завдань чинних програм розвитку, навчання та виховання і програми з математики для першого класу, виокремлено важливі напрями формування математичної готовності шестирічної дитини до навчання, а саме: формування прийомів розумових дій; розвиток словесно-логічного мислення; формування вміння слухати й виконувати інструкцію дорослого; розвиток дрібної моторики, тактильного, слухового, зорового сприймання [1; 3].

Метою нашого дослідження є обґрунтування розвитку словесно-логічного мислення та мовлення на заняттях з математики як основи пізнавального розвитку дитини загалом.

Відтак розвиток словесно-логічного мислення дитини слід розглядати відповідно до вікових особливостей дітей, що проявляється при встановленні дітьми різноманітних зв'язків між предметами чи явищами (розвивається наочно-образне та логічне мислення) [4].

У процесі розвитку пізнавальної сфери діти оволодівають досконалішими способами повідомлення набутого досвіду, починаючи з рухового, наочного й закінчуючи формуванням у

них уявлень про символічні позначення (Дж. Брунер). На шостому році життя наочне мислення малюка набуває схематизованого характеру (Л.Венгер, Р.Говорова, О.Дяченко, М.Вайсблат), у цей же час в умовах спеціально організованого педагогічного процесу здійснюється перехід до вербально-логічного мислення (О. Лурія) [2].

Істотні погляди на процес формування психологічного світу дитини ґрунтуються на теорії О. Запорожця про самоцінність дошкільного дитинства. Відтак основний шлях розвитку на цьому етапі – збагачення й наповнення його найбільш значимими формами і способами діяльності. Провідною лінією розвитку, основною метою є розвиток розумових та художніх здібностей і специфічних видів діяльності дитини. Вирішального значення набуває формування в дошкільника активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, уміння успішно орієнтуватись в усьому розмаїтті предметів і явищ, здатності довільно регулювати свою пізнавальну діяльність. Це ті внутрішні передумови, які забезпечують продуктивність розумової діяльності дитини, визначають легкість і швидкість засвоєння нової інформації, здатність її творчого використання у вирішенні широкого кола життєвих завдань [4].

Відомо, що на кожному віковому етапі закладається відповідне підґрунтя чи так званий поверх, який має своє визначне місце в структурі цілісної особистості. Саме й лише на такому фундаменті повноцінно формуються ті психічні властивості та загальнолюдські здібності, які є необхідними для переходу на наступний віковий етап. Водночас ці новоутворення відіграють важливу роль і в загальному процесі становлення особистості.

Впродовж сенситивного періоду навчання протікає з меншими зусиллями, ніж в інші періоди, кожна вікова стадія робить свій внесок у весь наступний період розвитку, кожен період має свої вікові завдання.

Основою пізнавального розвитку старшого дошкільника є логічне (словесно-логічне) мислення. Здебільшого сучасні новітні технології таке завдання проводять через усі програмові завдання. Розроблено низку спеціальних програм, метою яких є розвиток логічного мислення. Виграшні позитивні результати, як показує досвід, короткотривалі. Шкільне життя надто швидко нівелює особливо високі “інтелектуальні” показники розвитку дітей.

Наочно-образне та логічне мислення уможливають виокремлення властивостей для різних ситуацій, правильне розв'язання різноманітних завдань. Образне мислення ефективно при вирішенні завдань, які потребують уяви, здатності бачити через призму внутрішнього світу. Так, дитина уявляє перетворення снігу на воду. Часто властивості предметів і явищ є прихованими, їх неможливо уявити, однак можна позначити словами, іншими знаками. У такому разі завдання може розв'язуватись на основі абстрактно-логічного мислення, яке дає змогу, скажімо, з'ясувати причину плавання тіл. Уявити плавання м'яча, дерев'яного поліна не важко, однак співвідношення питомої ваги тіла, яке плаває, і рідини можна позначити лише словами чи відповідною формулою. Використання образу у такій ситуації є малопродуктивним.

Для використання слова як самостійного засобу мислення, який забезпечує розв'язання розумових завдань без використання образів, дитині слід першочергово засвоїти вироблені людством поняття.

До того часу, доки мислення дитини є наочно-образним, слова для неї виражають уявлення про предмети, властивості, відношення, які вони позначають. Слова – уявлення дитини і слова-поняття дорослого істотно відрізняються. Уявлення жвавіше й яскравіше відображають дійсність, а ніж поняття, однак не такі чіткі, визначені та систематизовані, не можуть стихійно перетворитися на поняття, однак їх можна використати при формуванні понять, які діти засвоюють у процесі вивчення основ наук й логіко-математичного розвитку зокрема.

Систематичне оволодіння поняттями починається у процесі шкільного навчання. Однак за відповідно організованого навчання деякі поняття засвоюють й діти старшого дошкільного віку. Для цього необхідно, насамперед, організувати особливі зовнішні орієнтувальні дії дітей з матеріалом, який вони вивчають. При цьому, як правило, за допомогою дій слід виокремити у предметах чи їх співвідношеннях суттєві ознаки, які мають увійти у зміст поняття. Далі формування понять відбувається при переході від зовнішніх орієнтувальних дій до дій подумки. Для цього зовнішні засоби замінюють словесним позначенням.

При утворенні абстрактних понять і зовнішні орієнтувальні дії, і процес інтеріоризації є іншими, ніж при оволодінні наочно-образним мисленням. Адже абстрагування пов'язано із заміною реальної дії розгорнутим словесним міркуванням, яке з часом відбувається не вголос, а про себе, скорочується та перетворюється на дію абстрактно-логічного мислення, що відбувається за допомогою внутрішнього мовлення. У дошкільному віці повноцінно виконати такі дії ще не вдається, дитина здебільшого застосовує їх, міркуючи вголос.

Варто нагадати й підкреслити, що дошкільне дитинство – оптимальний період для розвитку пізнавальної сфери: це, першочергово, значно вищий, у порівнянні з іншими періодами, темп розумового розвитку та надто висока ціна помилок, яких ми припускаємося у вирішенні проблеми формування передумов загальнолюдських здібностей.

У процесі навчання дітей узагальнених способів обстеження предметів за допомогою спеціально розроблених систем сенсорних еталонів постійно підвищується рівень зорового сприймання, що й допомагає дошкільникам оволодіти такими основними відношеннями дійсності: частина – ціле, предмет – предмет, предмет – система предметів. Оволодіння такими відношеннями збагачує і значно розширює можливості пізнавальної діяльності дітей, вона стає пошуково-дослідницькою. Старший дошкільник уже виявляє здатність експериментувати з предметами: вдається до різних варіантів поєднання предметів, розглядання їх із різних сторін, щоразу під новим кутом зору. До того ж діти спроможні здійснювати такі дії як практично, так і словесно й у наступні періоди розвитку, подумки [5].

Такі властивості пізнавальної діяльності дитини розвиваються лише за умов, коли витримується повна логічна схема загальної організації пізнавальної діяльності дошкільників: від виділення окремих предметів до виділення системи зв'язків між предметами, а затим – виділення окремих властивостей і якостей предметів, їхній аналіз і усвідомлення міжпредметних функціональних зв'язків. Важливим етапом такого пізнавального процесу є так би мовити “проживання” дитиною різноманітних життєвих ситуацій, коли вона не лише сприймає дійсність, а й виявляє до неї своє ставлення. Таким слід розуміти оптимальний шлях формування логічних знань у старших дошкільників.

Дітям не слід багато говорити, не насичувати їх розповідями, слово – не забава, а словесне перенасичення – одне з найшкідливіших перевантажень. Зрозуміло, що найперше і головне при цьому – нові взаємини дорослого і дитини на основі особистісно-орієнтованої моделі виховання. Уміння дати дитині подумати – витончена складова педагогічної майстерності.

Основною умовою розвитку мислення і мовлення є цілеспрямоване навчання. Розвиток у дітей словесно-логічного мислення, вироблення вміння користуватися основними логічними прийомами й операціями становить одне з важливих завдань у процесі навчання старших дошкільників.

Логічною формою вираження опосередкованих знань є судження, а формою здобуття – умовисновок як форма мислення, в якій з одного чи кількох суджень виводять нове судження. Вже в п'ять-шість років діти успішно роблять безпосередні умовисновки, наприклад: якщо А більше Б, то Б менше А. Діти на конкретних предметах поступово ознайомлюються з поняттями: рівно, більше, менше, не рівно.

Так, порівнюючи палички (стрічки) за довжиною способом накладання, діти усвідомлюють, що якщо перший предмет рівний другому, то й навпаки другий рівний першому. Аналогічно, на підставі порівняння довжин трьох паличок способом накладання, діти роблять такий умовисновок: якщо синя паличка дорівнює червоній, а червона паличка дорівнює жовтій, то синя паличка дорівнює жовтій.

Відтак формується математичне мовлення: розуміння й використання логічних сполучників: і, або, якщо..., то; розуміння понять: всі, кожен, один з, хоч би один, деякі тощо; обґрунтування власних дій під час розпізнавання та виділення одного, кількох, усіх предметів за кольором, розміром, формою, розміщенням, призначенням; встановлення істинності чи хибності умовисновків.

Задля успішної математичної підготовки слід проводити системну роботу для опанування дітьми змісту кожного визначеного програмою розділу. Логіко-математичні компетенції дітей старшого дошкільного віку включають формування логічного мислення та формування

елементарних математичних уявлень. Це також здатність дитини доводити правильні судження й спростовувати неправильні, уміння висловлюватись, тобто: будувати найпростіші висловлювання за допомогою логічних зв'язків; робити правильні умовиводи, доводити правильність своїх міркувань. Навчити розмірковувати – одне з важливих педагогічних завдань.

Отже, ґрунтовне закріплення базових логічних та математичних знань дошкільників у предметно-практичній діяльності передбачає закріплення у слові. Наступним етапом нашого дослідження вважаємо поетапний аналіз розділів з математики та формування математичного мовлення дитини дошкільного віку.

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012.

2. Белошистая А.В. Развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики / А.В. Белошистая. – М.: Издательство НПО “МОДЭК”, 2004. – 352 с.

3. “Впевнений старт” програма розвитку дітей старшого дошкільного віку. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 104 с.

4. Ладивір С.О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника / С.О. Ладивір // Дошкільна освіта. – 2009. – № 3(25). – С. 13-22.

5. Скворцова С.О. Логіко-математична компетентність дитини: наступність дошкільної і школи / С.О. Скворцова // Дошкільне виховання. – №5. – 2011. – С. 13-18.

The article analyzes the important trends shaping the mathematical preparedness six years of a child to learn. The necessity of using the word as an independent means of learning in the classroom for mathematics, which provides mental resolve problems without recognition. Argued that the formation of concepts involves the transition from external orientational action to act mentally that this external means replacing verbal designation.

Key words: development of verbal and logical thinking, logical-mathematical development of children, mathematical competencies, mathematical language.

УДК 373.542:811.161.2

ББК 74.261.4

Галина Шелехова

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

У статті висвітлено методичні основи формування мовної особистості на засадах компетентісного підходу як умови мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови. У ній наголошується, що результативність формування мовної особистості школяра значною мірою залежить саме від правильного вибору методів, прийомів, видів навчальної діяльності, цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації процесу навчання мови й мовлення, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій тощо.

Ключові слова: мовна особистість, мовленнєвий розвиток, компетентісний підхід, комунікативна компетентність, рідномовна освіта.

В умовах сьогодення пріоритетним освітнім завданням є підготовка школярів до активної життєдіяльності, розв'язання якого потребує переосмислення усталеної організації процесу навчання української мови відповідно до запитів суспільства, напрямів розвитку мовної освіти, Загальноєвропейських рекомендацій із питань стратегій і тактик формування мовної особистості, людини самодостатньої, комунікативно компетентної, здатної й готової до спілкування в будь-якій життєвій ситуації і в різних сферах суспільного життя.

Провідну роль в особистісному розвитку школярів відіграє українська (рідна) мова. Адже особистість учня формується переважно на мові, на лексико-понятійному арсеналі та її засобами, а розкривається як освічена яскрава індивідуальність.

Нині основною метою навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах є формування в школярів комунікативної компетентності. Це має бути особистість, яка не

тільки знає мову, а й вільно користується нею з урахуванням різноманітних життєвих ситуацій і дотриманням культури спілкування.

Ступінь вивченості проблеми. Проблемі формування мовної особистості приділено велику увагу в дослідженнях Г. Богіна, Л. Варзацької, М. Вашуленка, С. Карамана, В. Карасика, Ю. Караулова, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівського та ін. У їхніх працях розглядається сутність і рівнева модель мовної особистості, розвиток таких її складників, як національно-мовна свідомість, мовні здібності, мовне чуття, мовний смак, мовно-ціннісні орієнтації. Так, наприклад, В. Карасик виділяє такі особливості мовної особистості:

- 1) мовна здібність як органічна можливість навчатися спілкування за допомогою мови;
- 2) комунікативна потреба, спрямована на адресата мовлення, співрозмовника, колектив;
- 3) комунікативна компетентність як вироблене вміння успішно спілкуватися;
- 4) мовна свідомість як активне вербальне відображення у внутрішньому світі зовнішнього світу;
- 5) мовленнєва поведінка як усвідомлена й неусвідомлена система вчинків, що розкривають характер і спосіб життя людини [1, с. 8].

Варто підкреслити, що пріоритетність завдань навчання школярів успішної комунікації, необхідної для сучасного життя, впливає саме з мети, закладеної в новій редакції Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти України (2011 р.) та оновленій програмі з української мови для 5-9 класів (2012 р.), які ґрунтуються на засадах компетентнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів до навчання, що зумовлює чітке визначення результативного складника засвоєння змісту базової й повної загальної середньої освіти. Наголосимо, що саме *компетентнісний підхід* робить акцент на діяльнісному змісті освіти, який передбачає навчання учнів *способів діяльності*, здобуття досвіду самостійного розв'язання різноманітних життєвих проблем.

Метою статті є висвітлення методичних основ формування мовної особистості на засадах компетентнісного підходу як умови успішного мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. Наголосимо, що в оновленій програмі з української мови [2] враховано державний статус української мови, її суспільні функції, узяті до уваги специфіку навчального предмета, що має виразні інтегративні функції, здатність справляти різнобічний навчальний, розвивальний і виховний впливи на учнів, сприяти формуванню особистості, готової до активної, творчої діяльності у всіх сферах життя суспільства, формувати навички самостійної навчальної діяльності, самоосвіти й самореалізації; ураховано сучасні організаційні форми, методи й технології навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах.

Серед стратегічних завдань, спрямованих на формування мовної особистості учня основної школи на засадах компетентнісного підходу, відзначимо основні із них: 1) ознайомлення школярів із мовною системою; 2) удосконалення вмінь учнів ефективно сприймати інформацію в усній формі (аудіювання) і в письмовій (читання); 3) розвиток умінь створювати тексти у формі монологу (усно і письмово) і діалогу; 4) систематичне вдосконалення мовлення учнів шляхом: а) збагачення його новими словами, фразеологізмами, приказками, прислів'ями й крилатими висловами; б) урізноманітнення його граматичними засобами; в) розвитку стилістичної вправності; 5) удосконалення загальнонавчальних умінь і навичок; 6) формування вмінь самостійно здобувати знання, використовуючи нові інформаційні технології; 7) вироблення вмінь учнів здійснювати самоконтроль, оцінювати результати власного й чужого мовлення; 8) соціокультурний розвиток (світоглядний, народознавчий, естетичний, етичний).

Варто наголосити, що *компетентність* – це інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання. Вона охоплює знання, вміння й навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізуватись у процесі конкретної навчальної ситуації [2, с. 53]. Таким чином, компетентність передбачає знання, вміння, поведінкові стосунки; сформованість умінь розв'язувати різноманітні життєві проблеми, здобувати й аналізувати інформацію, приймати рішення; оцінювати соціальні наслідки дій; працювати в групах; організовувати свою роботу, використовувати нові інформаційні технології, знаходити шляхи розв'язання проблем, з якими

стикаються учні. Крім того, поняття компетентності передбачає не тільки когнітивний складник, а й мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий, систему ціннісних орієнтацій, звички.

Формування комунікативно компетентної особистості здійснюється через її спроможність до активного розвитку, її комунікативної компетентності, яка забезпечує особистості можливість мовленнєвої діяльності на основі використання мовних засобів із метою спілкування.

З огляду на те, що мовлення завжди мотивоване, проте сам по собі мотив у навчальному процесі не виникає, його потрібно створити, тобто спроектувати таку ситуацію спілкування, за якої в школярів виникне бажання й потреба щось сказати. Для успішного навчання як сприймання і продукування монологічного й діалогічного мовлення школярів дуже важливо враховувати принцип *ситуативності*, за якого вивчення мови відбувається за допомогою мовленнєвої ситуації (ситуації спілкування). Створення на уроках розвитку мовлення ситуацій (природних чи навчально-мовленнєвих) стимулюють мотивацію навчання, сприяють виникненню в учнів інтересу й бажання послухати, прочитати, висловитись, брати участь у діалозі тощо.

Як зазначено в оновленій програмі з української мови, дуже важливо при цьому враховувати *принцип демократизації й гуманізації* навчання мови, який полягає в здійсненні методики партнерського співробітництва вчителя й учня задля досягнення визначеної програмою й прийнятої обома суб'єктами навчання освітньої мети. Це означає, що вчитель буде стосунки з учнями й учні між собою на *основі толерантності, взаємної довіри, теплоти, сердечності*, високо поцінує й заохочує ширі прояви інтелектуальної й емотивної діяльності школяра, що знаходять відображення в таких категоріях, як *самостійність, патріотизм, потяг до істини, до прекрасного, душевність, людяність, добротворча спрямованість, вірність заповітам предків, любов до природи тощо і які виявляються не лише на словах, а й підкріплюються відповідними вчинками*. Дотримання цього принципу утворює якісні світоглядні, морально-етичні, духовні зрушення в освітній культурі українського суспільства, сприяє формуванню національно свідомої мовної особистості.

З цією метою важливим є дотримання *принципу особистісної орієнтації* навчання, який передбачає забезпечення вчителем оптимальних умов для різнобічного мовленнєвого розвитку кожного учня, урахування його індивідуальних особливостей, пізнавальних потреб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні української мови, самопізнання й саморозвитку. З цією метою вчитель заохочує й надає допомогу у визначенні індивідуальної навчальної мети, плануванні й організації роботи над її досягненням учням у міру їхньої готовності до самостійної пізнавальної діяльності.

Результативність формування мовної особистості учня значною мірою залежить саме від правильного вибору методів, прийомів, видів навчальної діяльності, цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації процесу навчання мови й мовлення, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій. Найбільш сприятливими для реалізації принципу особистісно зорієнтованого навчання є такі методи та організаційні форми роботи, як дискусія, рольова гра, групова робота, керовані дослідження, проекти, самостійні дослідження, самооцінювання тощо.

Для формування комунікативно компетентної особистості дидактичну базу становить певний текст, на основі якого формулюються група мовленнєвих і мовних завдань. У будь-якому тексті (висловлюванні) розв'язується комплекс завдань, які стосуються передусім змісту, композиції й мовного оформлення тексту. З цією метою слід залучати такі види роботи, які б сприяли виробленню в школярів певних комунікативних умінь і навичок. Для формування цих умінь потрібна раціональна система вправ і завдань, яка забезпечить процеси засвоєння і навчання мови й мовлення.

Спираючись на досягнення вчених в галузі психолінгвістики, відома дослідниця в галузі української лінгводидактики М. Пентилюк стверджує, що: "1) спілкування слід розглядати як мовленнєву діяльність – один із різновидів діяльності людини; 2) реалізація будь-якого виду мовленнєвої діяльності вимагає формування в учнів необхідних для спілкування комунікативних умінь, що спираються на відповідні знання понятійні (лінгвістичні,

мовленневознавчі); операційні (правила й способи побудови зв'язного тексту, різноманітні вправи репродуктивного і продуктивного характеру)” [4, с. 153].

Наголосимо, що в основу сучасного навчального процесу покладено співробітництво й продуктивне спілкування учнів, спрямоване на спільне розв'язання проблем, формування здібностей виділяти важливе, ставити пізнавальні цілі, планувати діяльність, критично міркувати, бути відповідальним у досягненні результатів.

Для активного навчання школярів мовлення сучасними технологіями передбачено різноманітні *форми* навчальної діяльності, які є дієвим чинником саморозвитку підростаючого покоління (групова, робота в парах, проектна діяльність), що передбачають діяльність як на рівні вчителя, так і на рівні учнів.

Висновок. Ефективність формування мовної особистості учнів основної школи на засадах компетентнісного підходу залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації рідномовної освіти. Важливого значення набуває реалізація таких принципів навчання, що активізують інтелектуально-емоційну діяльність школярів, раціональне проектування змісту навчання, поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів, прийомів, форм і засобів, створення учням умов для практичного досвіду успішного використання відповідних знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях для досягнення бажаного результату.

1. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. Карасик. – М., 2004.

2. Українська мова. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання // Українська мова і література в школі. – 2013. – №1.

3. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу// Українська мова і література в школі. – 2012. – №4.

4. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За редакцією М.І. Пентиліук: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000.

The article highlights methodological guidelines for the development of linguistic identity on the basis of competence-based approach as a condition for speech development secondary school pupils in the classroom Ukrainian language. It is noted that the impact of the formation of linguistic identity of the student is largely dependent on the correct choice of methods, techniques, learning activities, purposeful search for ways to improve the process of learning language and speech, conscious design learning content based on an optimal combination of traditional and innovative teaching technologies, etc. .

Key words: language identity, language development, competency based approach, communicative competence, rідnomovna education.

УДК 371.32:821.161.2

ББК 74.2

Василь Шуляр

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ (ІКТ) В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО УРОКУ ЛІТЕРАТУРИ

У статті автор подав особливості ІКТ, проаналізував стан використання ІКТ в системі літературної освіти, форми і прийоми взаємодії з електронними програмними ресурсами, фрагменти моделей уроків української літератури з використанням ІКТ.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, етапи застосування комп'ютерних технологій на уроках літератури, типологія уроків-ІКТ, форми та прийоми взаємодії з ЕПР (електронний програмний ресурс).

Літературна освіта сучасного читача сповна буде зреалізованою, якщо вчитель мудро поєднає використання традиційних та інноваційних засобів навчання/учіння. До перших включимо: читання художніх творів із книги; опрацювання літературно-критичних матеріалів із часописів, видань, підручника; використання документальних текстів; вивчення щоденникових записів письменника; знайомство з епістолярною спадщиною митця; відвідини садиб,

меморіальних комплексів і музеїв; зустрічі з письменниками або їх родичами, колегами, друзями та ін. Інноваційні засоби формування літературної компетентності учнів-читачів передбачають використання ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) або НІТ (нові інформаційні технології): мультимедійні посібники; електронні програмні засоби для виявлення рівня читацької компетентності; різноманітні комп'ютерні програми для виконання літературно-мистецьких завдань; інтернет-засоби для одержання інформації, налагодження комунікативного зв'язку в різних режимах і форматах.

У статті нами буде виявлено особливості ІКТ, зроблено аналіз стану використання нових засобів навчання в системі літературної освіти, форми і прийоми взаємодії з електронними програмними ресурсами, подано фрагменти моделей уроків української літератури з використанням ІКТ.

Основні тенденції нових інформаційних технологій (НІТ), на нашу думку, характеризуються наступними особливостями: наявність великої кількості баз даних, що містять інформацію практично за всіма видами людської діяльності; функціонування ряду технологій, які забезпечують доступ до цієї інформації за допомогою різних систем зв'язку; розширення функціональних можливостей інформаційних систем на основі мультимедіа. Свідченням цього є дослідження вчених, досвід практиків щодо використання ІКТ на уроках літератури та інших предметів: інформаційно-комунікаційні технології на уроках літератури та методика побудови заняття з використанням аудіовізуальних і відеоматеріалів, мультимедійних засобів: Р. Осіпа, Н. Потелло – елементи інформаційної технології на уроках української мови та літератури [10], В. Оліфіренко, С. Оліфіренко – Інтернет на уроках української літератури; літературні сайти і веб-сторінки для вчителів зарубіжної літератури [8; 9], О. Ісаєва – комп'ютер на уроці літератури і проблеми його використання; комп'ютерні технології в процесі розвитку читацької культури старшокласників [5], А. Уліщенко, В. Уліщенко – інформаційні технології в навчанні мови та літератури [17], Л. Назаренко – уроки літератури з використанням інформаційних технологій [7], Т. Бабійчук – методика створення відеозаписів художніх творів української літератури [2], Л. Богдан, В. Шуляр, І. Царлова – застосування мультимедійних технологій та конструювання мультимедійного уроку засобами зарубіжної літератури [3; 19], Г. Дегтярьова, Т. Папернова – підготовка вчителя до проведення сучасного уроку в умовах інформатизації освіти [4], В. Шуляр – філологічні інтернет-ресурси на уроках української і світової літератури, використання електронних програмних засобів для конструювання моделі уроку літератури та програми вивчення літературної теми (для учня-читача) [18] та ін. Наприклад, ІКТ на уроках історії та початковій школі: Я. Нетеча, Хмельницька обл.; В. Дрібниця, Київська обл.; Д. Десятов, Миколаївська обл.; О. Срібняк, О. Худобець, В. Жаріков, м. Київ; Г. Анісімова, О. Нікулічкіна, м. Запоріжжя.

ІКТ (НІТ), за твердженням В. Кременя, визначають розвиток особистості, що є основним критерієм прогресу будь-якого суспільства, робить індивідуальний розвиток людини головним і основним важелем подальшого прогресу та людства в цілому [6, с. 4]. Без сучасної, оновленої освіти, яка б, окрім іншого використовувала інформаційно-комунікаційні технології, Україна не матиме майбутнього, бо там, де йдеться не про демонстрацію знань, а їх застосування для аналізу або використання в нетрадиційних ситуаціях, наші діти мають гірші показники.

Отже, метою впровадження ІКТ (НІТ) є підготовка школярів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, передачі знань молоді, засобом здійснення якої є комп'ютерна техніка і програмові продукти. Окрім того, рівноцінний доступ до знань забезпечує можливість підвищувати рівень читацької діяльності, використовувати творчий потенціал, набувати якісно нового рівня літературної освіти, стати кожному читачу активним учасником навчального процесу.

Розробляючи технологічні моделі компетентнісно-діяльнісного уроку літератури, зважаємо на гіпотезу Т. Сергєєвої: "...нові інформаційні технології здійснять принципово (бажаний) вплив на процес навчання в тому випадку, якщо вони будуть включені до нової моделі навчання, а їхні засоби – реалізовуватимуть свої специфічні функції" (інформаційну, моделювання і конструювання), а застосування НІТ у традиційній моделі навчання лише посилює її негативні сторони [11, с. 4]. Можна зробити висновок, що для підвищення

ефективності навчання важливим є не стільки характер використовуваних засобів, скільки спосіб їх застосування.

Для прикладу, розглянемо, в який спосіб і на яких етапах доцільно застосовувати комп'ютерні технології в системі літературної освіти взагалі та під час вивчення, аналізу та інтерпретування художнього твору зокрема. На етапі підготовки до сприйняття запропонованого твору учням-читачам можна продемонструвати відеоряд під музичний супровід: портрети, ілюстрації або репродукції картин Тараса Шевченка, фрагменти відеоматеріалів із художніх фільмів, які в тій чи іншій мірі пов'язані з творчістю цього періоду, що вивчатиметься. Для цього слугуватимуть у підготовці вчителя або мультимедійні посібники різного формату [14-16], або інтернет-джерела.

Не виключаємо варіант, що сучасний учитель може змодельовати віртуальний простір вивчення літературної теми й самостійно, послуговуючись інформаційно-комунікаційними технологіями та відповідними засобами. З метою зацікавлення літературною темою або творчістю конкретного письменника, створення необхідної атмосфери у сприйнятті художнього твору можна скористатися віртуальною екскурсією до музею митця слова. Наприклад, <http://www.youtube.com/watch?v=NgZa1rC6JhQ&feature=related3> – переглянути відеофрагмент “Шевченко і Переяслав”, підготувати екскурсійну розповідь (заочна подорож садибою, меморіальним Будинком друга Шевченка Андрія Йосиповича Козачковського; цінним є виявлення фактів, які пов'язані з перебуванням Кобзаря в гостинах друга, знайомство з особистими речами поета, оригіналами його картин і малюнків, автографами віршів, які написані в Переяславі). З метою поглиблення літературних знань учням-читачам надаються додаткові інтернет-адреси, сайти (наприклад, “Шевченко і Торонто (Канада)”: http://www.youtube.com/watch?v=xgGvGo_Vk-B4&feature=related), де вони можуть почерпнути іншу інформацію, що забезпечуватиме практичні навички в пошуці й адаптуванні вибраної, а потім відібраної інформації для виконання завдань на наступному уроці.

Урок, змодельований із фрагментом віртуальної екскурсії, засвідчив можливість глибокого емоційного впливу на учнів; багатий потенціал для створення виховних ситуацій; високий рівень наочності; високу інформативність; формування особистісних якостей, власної системи цінностей. Після перегляду відеоекскурсії 95% учнів 6, 7, 9 класів відзначили, наскільки вражаючими є два факти, виокремлені школярами: американський континент має єдиний музей Шевченку і вшановує нашого земляка; вандалізм людей (спалення музею, нищення монументу Кобзаря) і мудрість громадян у відновленні та зберіганні культурної (хоч і далекої для них) української спадщини. Віртуальна екскурсія триває 10 хв., то ж її може вчитель переглянути разом із школярами, обмінятися враженнями, виконати певні завдання.

На етапі сприйняття художнього твору за допомогою комп'ютера та Інтернету можемо представити оригінал твору та його переклади різними мовами, або продемонструвати аудіо, на якому записано звучання цього тексту різними мовами. Наприклад, “Заповіт” Тараса Шевченка. Наступним рухом до формування читацької компетенції школярів може бути вивчення даного твору різними мовами або рідними мовами дітей різних національностей, які навчаються в даному класі чи школі. У філологічному класі школярам пропонуємо провести лінгвістичний практикум, де відстежуватимуть, наприклад, уживання слів: “заповіт”, “Україна”, “край”, “в сем’ї великій, В сем’ї вольній, новій” та інші різними мовами, з’ясовуючи ритмомелодіку україномовного та іномовного тексту художнього твору Кобзаря. Для семикласників рекомендуємо переглянути фрагмент із серії “Великі українці” – “Тарас Шевченко. Заповіт”. Перед переглядом пропонуємо школярам подумати над варіантами назви даного сюжету. У результаті обговорення учні зупинилися на чотирьох варіантах: “Заповіт”, “Батьківський заповіт”, “Мій шлях широкий”, “Стежка життя ...”. У відповідності до назв учні-читачі можуть, за бажанням, підготувати повідомлення або виконати творчу роботу. Цікавою, результативною й ефективною виявилася робота щодо складання сценарію фільму за зразком переглянутого з наступною підготовкою поширеної розповіді про факти з життя Великого Кобзаря. План сценарію вийшов таким: 1. “Залізні стовпи” дитинства. 2. Змучений край. 3. Лицарі минулого. 4. Віще батьківське слово. 5. Посмертне життя Кобзаря. 6. Шевченко в автопортретах. Цінність такої поглиблювальної роботи після або перед вивченням художнього твору “Заповіт” –

очевидна. Фрагмент демонструється двічі, триває він 5 хв., діти його можуть переглянути додатково вдома за адресою: <http://www.youtube.com/watch?v=PAsoWxEkROM>.

Етап підготовки до аналізу художнього твору може бути означений виявленням первісної читацької оцінки художнього твору через он-лайн-консультацію, у режимі чат, форум чи через скайп. Особливо це цікаво, коли текст новий або розглядатиметься на уроці позакласного читання чи літератури рідного краю. Миттєвість вражень після читання, зафіксованих в такий спосіб, важливо враховувати і використовувати вчителю у процесі підготовки до наступного уроку. Таке спілкування поглибить читацьку рецепцію, забезпечуватиме неперервність “віртуального діалогу” або потім і реального в класі за художнім твором. У такий спосіб учитель може надіслати і свій коментар, власні враження, налаштувати учнів на той чи інший понятійно-термінологічний апарат, який прислужиться їм у спілкуванні наступного уроку.

Під час аналізу художнього твору важливо використовувати аудіо-візуальні фрагменти інтерпретації літературного тексту іншими видами мистецтва: ілюстрації та світлини; фрагменти фільмів і вистав за твором; авторське читання власного твору тощо. Це дасть можливість читачеві по-іншому поглянути на свої враження, власні оцінки, твір “заграє” іншими барвами. Звичайно, таке зіставлення має бути доречним, поглиблювати або розширювати культурологічний і культурний простір учнів-читачів тощо.

Підсумковий етап вивчення художнього твору або творчості письменника передбачає узагальнення й систематизацію набутих читацьких умінь і навичок або контролю і корекції літературних досягнень учнів-читачів. Із цією метою можна запропонувати різні завдання, які спрямовані на самостійну пошукову творчу роботу. Наприклад, переглянути відеофрагменти вдома, підготувати творчу роботу за однією з тем, напрямів, форм: “Шевченко-художник” (презентація репродукцій із власним мистецьким коментарем-озвученням); літературна казка за мотивами мистецьких полотен Тараса Шевченка (назву підібрати самостійно; візуальний і звуковий ряд має містити світлини, музичний супровід, власний коментар); поезія Тараса Шевченка і сучасне музичне виконання (створити відеокліп, підготувати власний коментар). Для виконання завдання старшокласники можуть скористатися такими електронними адресами: <http://www.youtube.com/watch?v=F8T0btgAGtc&feature=related>. Тарас Шевченко. Казки картинної галереї (за мистецькими полотнами Кобзаря) – Казки старого пасічника або в гостях у тіточки Сови; Шевченко-художник (ТРК ГЛАС 2006, Автограф): <http://www.youtube.com/watch?v=4S2J0pv74ac>.

Цікавим може бути епілог уроку за творчістю Тараса Шевченка з використанням відеофрагмента: Богдан Лепкий, “Умер поет”, читає артистка Валентина Бондар, автор кліпу – Тарас Каляндрук; тривалість фрагмента – 1,27 хв. Запропонувати учням до уроку-читацької конференції підготувати власний варіант експозиції (вступного слова) і слова-епілога через підготовлений відеокліп, використовуючи поезії митців слова про Шевченка під загальною назвою “Вплетемо своє слово у вінок посвяти Кобзареві”.

Інформаційні технології в системі уроків української літератури можна класифікувати з урахуванням форм і методів організації навчання, використовуваних засобів комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Сукупність спеціально відібраних інформаційних ресурсів і сервісів телекомунікаційної мережі Інтернет є основою для заповнення освітнього середовища сучасного уроку літератури, де відбуватиметься взаємодія/співпраця суб'єктів/об'єктів співпраці: учень-читач → художній твір ← *інформаційні засоби комунікації* → учитель літератури ← мережевий викладач.

Така орієнтовна співпраця активно практикується й апробується в Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти у форматі очно-дистанційної школи для обдарованої та здібної учнівської молоді “Інтелектуальний потенціал Миколаївщини” за адресою: <http://obdarovanid.moippo.org.ua/>.

Робота з комп'ютером, інтернет-засобами, ЕПР (електронний програмний ресурс) сприяє: підвищенню інтересу і загальної мотивації до навчання; індивідуалізації навчання; активізації у використанні й демонструванні привабливих і швидкозмінних форм подання інформації; доступності “банків інформації”; розширенню тестового матеріалу; об'єктивності контролю літературних досягнень. Виконання літературно-мистецьких завдань із використанням ІКТ-

засобів передбачає формування елементів як логічного, так й образного мислення, уміння застосовувати вивчені теоретичні положення в практиці літературної діяльності та усвідомлення багатовекторності інтелектуального самовдосконалення своєї читацької компетентності.

Використовуючи ІКТ, словесник має пам'ятати про ті ризики, які можуть переслідувати суб'єктів літературної освіти, якщо не витримуватимуться санітарно-гігієнічні, валеологічні приписи, якщо буде порушено баланс між "живим" літературно-мистецьким матеріалом та інтернет-джерелом, реальним спілкуванням "наживо" і віртуальним діалогом. Проживання в просторі, відірваному від природи, реалій життя, тактильного та нюхового сприйняття оточуючого тощо може призвести до небажаних наслідків. Про такі загрози й небезпеки прописано групою Харківських учених і практиків у посібнику за загальною редакцією М. Коченгіної [13].

Сьогодні активно розробляються технології підготовки і проведення мультимедійного уроку, моделі проведення уроку з використанням мультимедійних курсів та ін. (Г. Анісімова, Г. Дегтярьова, Л. Назаренко, В. Шуляр, І. Царлова). Мультимедійний урок літератури ще малодосліджений як у теорії навчання, так і практичній діяльності вчителів використовується або недостатньо, або безсистемно з недостатньо вибудованою структурою і практичною відсутністю чітких методичних рекомендацій у його підготовці та проведенні. Це може стати перспективою вивчення, розроблення на технологічному рівні та впровадження в систему літературної освіти та читацької діяльності її суб'єктів.

1. Андрущенко В. Філософія і педагогіка в предметному полі освіти / Віктор Андрущенко // Філософія освіти : навчальний посібник ; за заг. ред. А. Андрущенка, І. Предборської. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 6-23.

2. Бабійчук Т. Театр педагогічний. Методика створення відеозаписів художніх творів української літератури / Т. Бабійчук. – Бердичіврегіон-видав, 2004. – 100 с.

3. Богдан Л. Застосування мультимедійних технологій / Л. Богдан // Інноваційні технології та сучасний урок літератури. – К. : Вид. дім "Шкіл. світ" : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

4. Дегтярьова Г. А. Підготовка до проведення сучасного уроку в умовах інформатизації освіти : навчально-методичний посібник / Г. А. Дегтярьова, Т. В. Папернова; за заг. ред. Покросвої Л. Д. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2011. – 220 с.

5. Ісаєва О. Комп'ютер на уроці літератури як методична проблема / Олена Ісаєва // Всесвітня література. – 2009. – № 5. – С. 2-5.

6. Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства / В. Кремень // Інформатика та інформаційні технології в навальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 4-8.

7. Назаренко Л. Уроки літератури з використанням інформаційних технологій : методичний посібник / Л. Назаренко. – Миколаїв : ОІППО, 2011. – 136 с.

8. Оліфіренко В. Інтернет на уроках української літератури : посібник-довідник / В. Оліфіренко, С. Оліфіренко. – К. : Грамота, 2007. – 208 с.

9. Оліфіренко С. Мандрівка Інтернет-сторінками зарубіжної літератури : посібник-довідник / С. Оліфіренко. – К. : Грамота, 2007. – 344 с.

10. Осіпа Р. Елементи інформаційної технології навчання на уроках української мови та літератури / Р. Осіпа, Н. Потелло // Українська мова та література. – 1993. – № 8. – С. 58-59.

11. Сергеева Т. Новые информационные технологии и содержание обучения / Т. Сергеева // Информатика и образование. – 1991. – № 1. – С. 3-10.

12. Срібняк О. Педагогічний дизайн мультимедійного уроку / О. Срібняк, О. Худобець // Історія України. – 2008. – Жовтень (№ 37). – С. 10-12.

13. Створення безпечного інформаційного середовища для дитини дошкільного віку : науково-методичний посібник / М. В. Коченгіна, Ю. О. Замазій, О. А. Коваль, А. С. Остапенко та ін. [за заг. ред. М. В. Коченгіної]. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2011. – 96 с.

14. Українська література. 11 клас [електронний ресурс] : програмний засіб навчального призначення. – К. : Мальва, 2006. – 1 ел. опт. диск. – назва з контейнера.

15. Українська література. 8 клас [електронний ресурс] : методичний посібник. – К. : ДП "Інститут педагогічних інформаційних технологій", ТОВ "Вівере Бене 2", 2010. – 32 с. – 1 ел. опт. диск. – назва з контейнера.

16. Уліщенко А. Застосування інформаційних технологій у навчанні мови та літератури : методичний посібник / А. Уліщенко, В. Уліщенко. – Х. : ХОНМІБО, 2006. – 96 с.

17. Шуляр В. І. Методична лоція : бібліографічний путівник учителя літератури / В. І. Шуляр. – Миколаїв, 2008. – 336 с.

18. Шуляр В. Технологія мультимедійного уроку : навч.-методич. посіб. / В. Шуляр, І. Царлова. – Миколаїв : ОІППО, 2011. – 64 с.

The article presented the features of ICT, analyzed the status of ICT-using and proposed a typology of ICT in lessons, literary education system, forms and methods of interaction with electronic resource management software, fragments of models Ukrainian literature lessons using ICT.

Key words: *information and communication technologies, stages of use of computer technology in the classroom literature typology lessons, ICT, forms and methods of interaction with the EPR (electronic program resource).*

УДК 373.3.811.211.2'48

ББК 74.261.4

Алла Ярмолюк

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено особливості формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів основної ланки загальноосвітньої школи на уроках української мови, розкрито складники соціокультурної компетентності, представлено узагальнені результати констатувального зрізу, на основі яких дібрано критерії оцінювання рівня сформованості соціокультурної компетентності учнів 5–7-х класів. Наголошується, що ціннісно-сміслові орієнтації учнів на уроках української мови формуються через соціокультурну змістову лінію чинної програми. Становлення соціокультурної компетентності здійснюється за допомогою застосування сучасних методів навчання та системи вправ і завдань, розроблених на основі текстів, які містять соціокультурний і виховний потенціал української мови, висвітлюють її тісний зв'язок з історією, духовною культурою, менталітетом українського народу.

Ключові слова: *мовна особистість, компетентнісний підхід, ціннісно-сміслові орієнтації, соціокультурна компетентність, країнознавчі знання, лінгвокраїнознавчі вміння.*

Постановка проблеми. Особливістю сучасної національної освіти є спрямованість на компетентнісні засади. В основі формування мовної особистості лежить комунікативна компетентність, що передбачає не тільки оволодіння учнями системою мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок, а й готовність застосовувати здобутий досвід для розв'язання проблем, що виникають у реальному житті [1; 5]. Ціннісно-сміслові компетентності пов'язано з усвідомленням учнями своєї ролі в навколишньому світі, вибором цільових і смислових настанов для своїх дій, індивідуальної освітньої траєкторії й власної програми життя [7].

Формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів на уроках української мови здійснюється через соціокультурну змістову лінію чинної програми, яка передбачає осмислення й синтез знань, здобутих під час вивчення інших навчальних предметів, трансформацію їх у цілісну картину світу й ґрунтується на суспільній та культуросній функціях мови, відображуючи взаємозалежний зв'язок: людина – суспільство – мова – культура. Реалізація означеної змістової лінії сприятиме засвоєнню учнями системи загальнолюдських, загальнокультурних, національних і особистісних цінностей і норм, що регулюють соціально-комунікативні стосунки між поколіннями й націями, допоможе виявити нові резерви критичного мислення школярів, сприятиме їхньому саморозвиткові. Соціокультурна компетентність (СКК), набута учнями під час засвоєння соціокультурної змістової лінії, є складником комунікативної компетентності і формується через систему дидактичного матеріалу підручників, тексти яких містять соціокультурний і виховний потенціал української мови, висвітлюють її тісний зв'язок з історією, духовною культурою, менталітетом українського народу, передають знання про історію мови та її місце серед інших мов світу.

Ступінь вивченості проблеми. Проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів загальноосвітніх шкіл в умовах компетентнісного підходу присвячені праці вітчизняних і зарубіжних дослідників (Андрущенко В., Балл Г., Бех І., Бібік Н., Бочкарьова Н., Васківська Г., Гусинський Е., Зязюн І., Кремень В., Косянчук С., Пометун О., Роджерс К., Савченко О., Сухомлинська О., Фасоля А.). Учені з'ясовують суть поняття "цінності", характеризують їх категоріальні ознаки, визначають педагогічні умови розвитку ціннісних орієнтацій особистості, моделюють способи інтеріоризації цінностей. Аналіз літератури засвідчує, що більшість наукових досліджень стосується особливостей формування системи цінностей у студентів та учнів старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів на уроках української літератури, історії і суспільствознавства.

Проблема формування соціокультурної компетентності у науково-методичній літературі найчастіше розглядається в контексті вивчення іноземної мови (Верещагін Є., Зимня І., Костомаров В., Пассов Ю., Редько В., Сафонова В., Смелякова Л.), навчання студентів-філологів (Кучерук О., Кучерява О.). Окремі аспекти реалізації соціокультурної змістової лінії в підручниках основної школи досліджено Л.Скуратівським.

Мало дослідженими в сучасній лінгводидактиці є питання розроблення змісту, методів, форм і прийомів становлення соціокультурної компетентності учнів основної школи. Виникає потреба добору критеріїв навчального матеріалу для розвитку ціннісного компонента комунікативної компетентності. До того ж результати спостережень за навчальним процесом засвідчили, що соціокультурні вміння в учнів на уроках української мови формуються недостатньо.

Мета статті – розкрити особливості формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів 5-7-х класів загальноосвітніх шкіл у процесі оволодіння соціокультурною компетентністю на уроках української мови.

Вклад основного матеріалу. Визначальним фактором розвитку ціннісних орієнтацій особистості є соціокультурний підхід, який полягає у вивченні мови не ізольовано, а в контексті представленої нею культури, взаємозв'язків із духовними надбаннями народів світу, і здійснюється через соціокультурну змістову лінію, закладену в чинній програмі з української мови. Ця змістова лінія зорієнтовує навчальний процес на оволодіння учнями соціокультурною компетентністю, яка передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, норми поведінки її етнічних представників, уміння адекватно реагувати й поводитися відповідно до цих особливостей і норм під час спілкування [4; 6].

На основі аналізу наукової літератури було визначено складники *соціокультурної компетентності*: 1) *країнознавчий компонент* – знання про український народ як етнічний носій мови, особливості національного характеру, суспільно-державний устрій України, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї; 2) *лінгвокраїнознавчий компонент* – здатність сприймати мову в її культурноносній функції, з національно-культурними особливостями; знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій; 3) *соціолінгвістичний компонент* – знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки, уміння й навички використання їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм, поведінки й соціального статусу комунікантів.

Результати проведеного констатувального зрізу засвідчили, що робота над формуванням ціннісно-сміслових орієнтацій учнів основної школи на уроках української мови має епізодичний характер, а контроль за сформованістю в учнів 5–7-х класів соціокультурної компетентності практично не здійснюється. Серед труднощів, які гальмують процес формування соціокультурної компетентності учнів, визначено такі: обмеження матеріалу шкільних підручників з української мови теорією і тренувальними вправами, брак різноманітних цікавих пізнавальних текстів країнознавчої тематики і завдань до них, недостатня кількість вправ на вдосконалення культури спілкування. Так, 95,3% учнів обмежуються лише матеріалом підручника й не користуються додатковою культурознавчою й країнознавчою літературою. Учні висловлюють побажання вивчати українську мову на основі

текстів, визначають критерії цих текстів: інформативність, цікава тематика, пізнавальність, наявність зразків спілкування, які містять лексичні одиниці й вислови, необхідні для здійснення комунікації в різних ситуаціях на будь-яку тему. У підручнику, на думку учнів, мають бути пам'ятки-інструкції для роботи над помилками, зразки формул мовленнєвого етикету. Анкетування виявило, що важливою умовою формування соціокультурної компетентності учнів є забезпечення мотивації, оскільки, знання й розуміння мети взаємозв'язаного навчання української мови й інших предметів є важливим чинником активного входження в український соціум, усвідомлення необхідності досконалого володіння українською мовою для успішного навчання.

Результати тестування засвідчили недостатній рівень країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань учнів, оскільки більшість із них (60%) змогли дати повні відповіді лише на 50% запропонованих завдань. Переважають країнознавчі знання загального характеру. Значна частина учнів (68,4%) не вміє застосовувати з комунікативною метою країнознавчі й лінгвокраїнознавчі знання, здобуті під час вивчення інших навчальних предметів, на уроках української мови.

Певні труднощі в учнів викликали письмові завдання: відповіді на запитання, написання творчих робіт (опис, розповідь). Так, лише 14, 7% учнів виконали їх повністю, виявивши глибоку обізнаність із предметом мовлення; послідовно, зв'язно й логічно викладали інформацію, контролювали якість письмового тексту, виявляли власну позицію.

Під час дослідження було визначено *показники володіння соціокультурною компетентністю*, узгоджені із вимогами чинних програм з української мови і Загальноєвропейськими рекомендаціями мовної освіти:

- 1) уміння гнучко й ефективно застосовувати знання української мови із соціальною метою (враховуючи емоційний аспект);
- 2) знання основних правил ввічливості, притаманних українській культурі, розуміння українських ідіоматичних висловів і зворотів, уміння використовувати їх у відповідних ситуаціях;
- 3) повага до представників різних національних спільнот, які проживають в Україні, розуміння найважливіших відмінностей між звичаями, звичками, особливостями культури й поведінки;
- 4) усвідомлення цінностей та ідеалів свого народу, вироблення стійкої потреби в досконалому володінні мовою, що є важливим чинником активної життєвої позиції;
- 5) уміння оцінювати пізнавальну інформацію, представлену в навчальних текстах, і висловлювати власну позицію з обговорюваної теми;
- 6) уміння виявляти ініціативу, зацікавлення під час навчання мови;
- 7) уміння виявляти власні творчі здібності й нахили (складання письмових висловлювань різних типів і жанрів).

На основі аналізу науково-методичної літератури й результатів констатувального зрізу розроблено *критерії оцінювання* рівня сформованості соціокультурної компетентності в учнів 5–7-х класів під час навчання української мови і схарактеризовано показники їх вияву: *ціннісне ставлення* учня до соціокультурної інформації (розуміння ролі і значення соціокультурної інформації в українському суспільстві, визнання необхідності формування й розвитку власної СКК); *усвідомлене використання* соціокультурних знань (адекватність поведінки, що ґрунтується на соціокультурних знаннях; вибір лексики відповідно до заданої комунікативної ситуації); *гнучкість* навичок використання соціокультурних знань (передбачає здатність учня включатися у нові ситуації спілкування та використовувати новий мовленнєвий матеріал); *стійкість* використання соціокультурних знань і навичок комунікативної поведінки (використання соціокультурних знань і вмінь під час неформального спілкування, на заняттях інших навчальних предметів).

Висновки. Узагальнені результати констатувального зрізу дали змогу висунути припущення, що, по-перше, формування соціокультурної компетентності в учнів 5-7 класів під час навчання української мови переходить в якісно нову стадію, яка характеризується синтезом знань і вмінь, набутих раніше, поглибленням міжпредметних зв'язків; по-друге, здобуті учнями країнознавчі знання й набуті лінгвокраїнознавчі вміння базового рівня сприяють усвідомленню власної приналежності до української культури, виробленню стійкої потреби бути активним

членом українського суспільства, розвиткові національної самосвідомості, патріотизму. Відтак, на наш погляд, завданням учителя української мови є формування в учнів 5-7 класів стійкого пізнавального й комунікативного інтересу до мови в цілому, стимулювання пізнавального інтересу в змісті навчального матеріалу (поглиблення засвоєних знань, їхня практична значущість, новизна текстів, їх розмаїття, автентичність і актуальність тематики і т. ін.), самого процесу навчання (проблемна спрямованість навчання, нові способи діяльності, різноманіття форм самостійної роботи, творчий підхід і практична значущість здобутої інформації) і, нарешті, створення атмосфери спілкування на заняттях (хоча воно не є безпосереднім джерелом пізнавального інтересу), яке значно впливає на розвиток пізнавального інтересу. Узагальнені результати матеріалів констатувального зрізу дали підстави вважати, що для ефективного формування соціокультурної компетентності учнів 5-7 класів необхідно під час навчання української мови більше уваги приділяти здійсненню взаємозв'язку з іншими предметами, що, з одного боку, сприятиме осмисленню й синтезу здобутих знань, трансформації їх у цілісну світоглядну картину світу, формуванню ціннісних орієнтацій, а з другого боку, – сприятиме досконалому володінню мовою і вираженою в ній культурою, стане умовою й засобом самовираження й самовдосконалення кожного учня. Основою для здійснення цього завдання повинна стати система вправ і завдань, яка містить необхідний текстовий матеріал, використання сучасних методів навчання, серед яких варто виділити інтерактивні методи, метод наслідування (рольова гра), метод моделювання ситуацій.

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (Проект) // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 5. – С. 53-61.
2. Косянчук С. В. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника / С. В. Косянчук, Г. О. Васьківська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 107-120.
3. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. Навч. посібник / В.В. Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.
4. Редько В.Г. Країнознавчий аспект в навчанні іноземних мов / В.Г.Редько // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 4. – С. 42-47.
5. Українська мова. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання // Українська мова і література в школі. – 2013. – №1.
6. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: Учебно-методическое пособие / Авт. сост. : Татарченкова С. С., Телешов С. В.; Под ред. С. С. Татарченковой. – СПб.: КАРО, 2008. – 160 с. ил.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – 2-у изд., перераб. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

The article highlights the peculiarities of the value-semantic orientations of basic-level school in the classroom Ukrainian language solved components sociocultural competence, presented summary results state cutoff, based on criteria which are tailored evaluation of socio-cultural competence of students forming 5-7th grades. It is noted that the value-semantic orientation of students in the classroom Ukrainian language formed through socio-cultural semantic line of the current program. Development of socio-cultural competence by means of exercises and tasks designed based on the texts that contain socio-cultural and educational potential of the Ukrainian language, highlighting its close relationship with history, spiritual culture, mentality of the Ukrainian people, the use of modern teaching methods.

Key words: *linguistic identity, competence approach, value-semantic orientation, socio-cultural competence, geographic knowledge, linguistic skills of country.*

УДК 81.161.2'42

ББК 81.411.1

Тетяна Горанська

**МОВЛЕННЄВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРСОНАЖІВ
У РОМАНІ І. ФРАНКА “ДЛЯ ДОМАШНЬОГО ОГНИЩА”**

У статті проаналізовано мовлення персонажів роману І. Франка “Для домашнього огнища”, зроблено акцент на функції невласне прямої мови героїв.

Ключові слова: *мовленнєва характеристика, Іван Франко, роман, невласне пряма мова.*

На думку відомих дослідників психологізму в літературі О.Білецького та В.Фащенка, одним із провідних засобів поетики характеротворення є мовленнєва характеристика персонажів. Як відомо, І.Франко у своїх романах, написаних упродовж 90-х років XIX ст., прагнув до найглибшого проникнення в душевний стан персонажів, найповнішого змалювання характерів. З цією метою письменник широко використовував такі засоби, як художній портрет, інтер'єр, ретроспекцію, аналіз сновидінь тощо. Ця тема досить ґрунтовно досліджена сучасними літературознавцями М.Ткачуком, А.Швець та іншими. Тому ми зупинимося на проблемі мовленнєвої характеристики персонажів, яка також була характерною для поетики прозових творів І.Франка. Межі нашого невеликого дослідження не дозволяють проаналізувати в цьому відношенні всіх романів І.Франка, написаних у зазначений період, тому зупинимося на одному з них, взявши до уваги лише один аспект – функції невласне прямої мови.

У романі “Для домашнього огнища” І.Франко часто звертається до особливого стилістичного прийому: використання невласне прямої мови, завдяки чому створюється враження присутності автора та читача при вчинках та висловлюваннях того чи іншого персонажа, непомітного проникнення до його думок.

У літературознавчому словнику-довіднику за редакції Р.Т.Гром'яка невласне пряма мова визначається як своєрідний тип мови, проміжний між прямою і непрямою мовами. Невласне пряму мову зближує з прямою те, що в ній зберігаються лексичні й синтаксичні риси чужого висловлювання, манера мовлення і настроїв персонажа, але невласне пряма мова подається ніби від імені автора, в мову якого вплітається мова дійової особи. Отже, створюється двоплановість висловлювання: передається “внутрішнє мовлення” персонажа, його думки, настрої, але виступає за нього автор; об'єктивна оцінка подій поєднується з переломленням їх через призму сприйняття персонажа. З непрямою мовою невласне пряму мову зближує те, що в ній дієслова і займенники вживаються у формі третьої особи. Невласне пряма мова характерна лише для художнього стилю [1, с. 501].

Необхідно відзначити, що в аналізованому творі невласне пряма мова застосовується письменником для зображення переживань саме центральних персонажів: капітана Ангаровича, його дружини Анелі та приятеля Редліха.

На початку твору до IV розділу ми не зустрічаємо невласне прямої мови, бо родинна атмосфера головних героїв зовні здається дуже гармонійною, ще не виникає потреби складного аналізу поведінки близької людини та власних переживань. Але, чим ближче ми підходимо до кульмінації твору, тим частіше невласне пряма мова «втручається» до тканини твору, віддзеркалюючи зростання внутрішнього напруження Ангаровича та Анелі.

В останньому, XII-му, розділі, коли настає розв'язка, місця для рефлексії, а отже, і невласне прямої мови вже нема: події розгортаються з блискавичною швидкістю.

Першу краплину змішаного почуття здивування, образи та потреби все це збагнути вносить до свідомості капітана атмосфера офіцерського казино: “Що ж, люди як люди. Сидять, ходять, розмовляють, – у всьому тому нема нічого незвичайного. Правда, сей та той гляне на нього косим оком. Ну, і чому ж тут дивуватися? Адже ж він незнайомий їм, сьогодні перший

раз знайшовся в їх товаристві, то й придивляються йому. Може, се трохи нетактовно з їх боку, та все-таки втім нема нічого страшного. Держатися здалека від нього, ніхто не наближується до нього” [3, с. 37].

Ще більш загадковою виявляється для капітана берегиня “домашнього огнища”, така рідна йому Анеля. Побачивши її золотий годинник та реакцію на згадку про Редліха, тривога та сумніви починають опановувати свідомість чоловіка.

“Чи мав би існувати якийсь зв’язок між тим оповіданням і Анеліними нервовими випадками? І який? Чи мала би на дні її душі скриватися справді якась історія з бароном? І яка? Але ні, се не може бути! Анеля так щиро, так спокійно, без ніякого замішання, з такою дитячою невинністю впевнювала його, що ні про яку історію нічого не знає, що противне припущення було би злочином, святотатством, сповненням на його любові, на його домашнім щастю. Ні, ні! Між оповіданням про Редліха і Анеліною хворобою нема ніякого зв’язку! Інакше мусив би припустити, що вона бреше, грає комедію і то грає з незрівняним майстерством” [3, с. 55].

У душі капітана продовжують боротися суперечливі думки: “Ні, ні! Анеля була недужа, небезпечно недужа, тим небезпечніше, що стан і причини її хвороби були зовсім загадкові. Треба буде якнайкваліфікованіше засягнути лікарської поради, а тимчасом робити все, що можна, щоби вдержати її душу в спокою, оминати непотрібні подразнення, достарчувати їй розвиток, чинити приємність” [3, с. 56].

Але поступово болючі міркування починають сіяти в душі Антона недовіру до жінки. Власне “я” капітана роздвоюється: одна половинка ще кохає дружину, готова вірити кожному її слову, друга ж – напевно знає: “Редліх ніколи не бреше”:

“Адже ж його жінка має бути почварою, упирем, що висисає людську кров! Адже ж та гарна, невинна жінка, така повна любові і така йому мила, – се має бути чортиця, спільниця тої жінки-сатани! Редліх се сказав йому, чоловік, котрого він досі ніколи ще не виловив на брехні, чоловік сумлінний, що не кидає на вітер таких огидних підозрінь, його шкільний товариш і щирий приятель” [3, с. 79].

Але тут же у свідомості Ангаровича виникають контраргументи: “А вона мене любить! І дітей любить. Видно се з кожного її руху, кожного слова, з кожного листа. Любов і бездонне зіпсуття, чи ж можуть жити в парі? І чи її зопсуття, чи ті її злочини справді так уже доказані?... її нервовий напад, тривога за дітей, гарячкове благання, щоб я подавався на пенсію... О, сліпий, сліпий, що я не достеріг сього всього відразу! За мене вона тривожилася, бажала мого щастя і супокою! Та чому ж мене не освідомила? Чому не сказала мені виразно, що й до чого воно йдеться? Чому? О, розумію, розумію! Занадто добре знає мою вдачу, дурну, уперту, повну пересудів і підлих підозрінь!” [3, с. 81].

Подібні міркування характеризують Ангаровича як людину високого сумління, здатну поставити себе на місце іншого. Про те, що капітан нездатний до сліпої помсти та жорстокості, виразно свідчать його думки перед дуеллю з Редліхом.

“Мірячи в голову, легше хибити, та трафний вистріл звичайно буває смертельний. Що поєдинкові правила велять мірити в груди, це його мало обходило. А яких-то правил держалися його вороги, клеветники? Мірячи в груди легше трафити, та трудніше поцілити смертельно. Хіба валити трохи нижче, в сторону жолудка, і засудити противника на смерть по довгих, лютих муках? Ні, перед такою думкою жажнувся капітан. Убити Редліха відразу, на місці, – так! Се буде чесно, сього домагається його честь...” [3, с. 95].

Після дуелі капітан відчуває себе повністю виснаженим. Довгі та глибокі страждання ніби лишають його здатності на почуття. З подивом відкриває він в собі душевну порожнечу: “Коли вийшов за браму стрільниці, видалося йому, що з обсягу замешканого світу вийшов у якусь безбережну пустиню. Почував, що те, що було перед хвилиною, що лишилося за ним, се є минушина, є щось таке, що минуло безповоротно, обірвалося за ним, як міст, підмудлений водою, по котрім він пройшов на якийсь новий незвідний берег. Не верне вже там, звідки вийшов, не побачить того, що лишив за собою... Різниця між добрим і злим затерлася в його душі, так як правого і лівого боку немає в безбережній безконечності” [3, с. 102].

Та частина капітанової душі, що так любила Анелю, наче вмерла після тяжкої хвороби постійних сумнівів; перед його очима залишилася сама самісінька жорстока правда: “Почував безмірне обридження до неї як до жінки спідленої, не гідної його назви. Як же ж глибоко впала в його очі в протязі останніх двадцяти і чотирьох годин! Люцифер, зіпхнутий з вершка небес на дно пекла, не падав глибше. І се була Анеля, мати його дітей! І се була та жінка, що носила його ім’я і без вагання втопувала його в болото! Так ось як виглядала та честь, для котрої віддав у жертву життя свого найвірнішого друга!” [3, с. 116].

Зовнішньо життєрадісну та безтурботну Анелю також постійно непокоять тривога та докори сумління. Приховувати таємницю стає все важче, але жінка вірить, що її любов до чоловіка здатна виправдати все.

“Та, богу дякувати! Компрометація з боку таких людей, як отсей Редліх, уже недовго буде їй загрожувати. Силою своєї волі і своєї любові до мужа вона відсуне сей дамоклів меч” [3, с. 84].

Анеля внутрішньо аналізує свої і Ангаровича почуття, зважує всі за і проти, але все-таки не може дати відповіді на основне питання, що хвилює її: “Він любить її гаряче, пристрасно, – пізнала се відразу. Він вірить в неї, бачить її любов і певний, що вона його не зрадила. І тут він не помиляється! Вона була йому вірна, ані на хвилину навіть думкою, ані мрією не зламала записаної йому вірності. А все-таки сей прямодушний, сентиментальний Антось... Коли би він дізнався про все, то хто знає що би то було!.. Хто знає, чи він би...” [3, с. 85].

І.Франко вводить невластиву пряму мову, зображуючи й внутрішню боротьбу в душі Редліха, якому було дуже складно розповісти товаришеві правду (й тим самим втратити його дружбу): “Чи вмити руки від усього? Чи відіслати капітана до інших? Смертельний удар, нанесений рукою приятеля, чи ж не буде сто разів більше болючий? Та, з другого боку, чи ж товариші не будуть мати права вважати його трусом?” [3, с. 74].

Часте звертання митця до невластивої прямої мови з метою найглибшого розкриття внутрішнього світу літературних персонажів споріднює його творчу манеру з манерою не менш талановитого сучасника – М.Коцюбинського, для поезики якого також було властиве введення внутрішніх монологів і невластивої прямої мови. М.Коцюбинський у внутрішніх монологах своїх творів уживає слова, дуже подібні до тих, які застосовує І.Франко: “всередині”, “на самому споді, у грудях”, “дивився вглиб себе” (“...3 самої глибини його істоти вставали нікчемність, фальш, компроміси й світили до нього зеленими очима”) [2, с. 76].

Як для І.Франка, так і для М.Коцюбинського є типовою побудова монологу як боротьби між двома “я” в душі людини. Такі монологи з роздвоєною свідомістю знаходимо у Коцюбинського в новелах “Сміх”, “Поєдинок”, “Що записано в книгу життя”, “В дорозі”, “Коні не винні”, “Дебют”: “І тут, стоячи в осередку своєї землі, він більш почув, ніж подумав, що нікому її не оддасть. – Буду стріляти, коли прийдуть... Се так несподівано вирвалось у нього, що він не повірив і оглянувся” [2, с. 231].

Таким чином, використання письменником невластивої прямої мови як стилістичного прийому не лише створює враження присутності автора і читача, впускає останнього до найпотемніших куточків внутрішнього світу літературних героїв, але й є засобом характеротворення. Здебільшого внутрішній монолог глибше розкриває думки, почуття та прагнення персонажа, зображує його справжню сутність.

Для створення характеру літературних героїв важливе значення має специфічне використання І.Франком прямої та невластивої прямої мови. За допомогою діалогу-монологічного мовлення митець застосовує такі прийоми характеротворення, як саморозкриття персонажа, взаємочарактеристика, зображення характеру непрямо – через провокуючі репліки інших дійових осіб. Яскравим доповненням до зображуваного образу є вживання героями діалектизмів, професійних термінів, іншомовних висловів, прислів’їв, приказок та сталих словосполучень.

Використання невластивої прямої мови допомагає читачеві відчути співпричетність з колізіями внутрішніх переживань персонажів, зрозуміти мотиви їх учинків, а також сприяє глибшому прояву духовного потенціалу повісті. Автор звертається до невластивої прямої мови

завичай, коли необхідно передати зростаюче внутрішнє напруження героїв твору, їх становище в екстремальній ситуації та відтворити нездоланні моральні суперечності в їх житті.

1. Гром'як Р.Т. Літературознавчий словник-довідник /Т.Г. Гром'як. – К., 1997. – 752 с.
2. Коцюбинський М. Твори. Т.2 / Михайло Коцюбинський. – К., 1961. – 548 с.
3. Франко. І. Зібрання творів у 50 т. / Іван Франко. - Т.19. – К., 1981. – 502 с.

The article analyzes the characters of the novel broadcasting Franko "For home altar", focuses on the function of quasi direct speech heroes.

Key words: *speech characteristics, Ivan Franko, a novel quasi direct speech.*

УДК 378.03
ББК 37.013

Ігор Горошкін

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА

У статті репрезентовано провідні підходи до формування мовної особистості перекладача, зокрема особистісно зорієнтований, компетентнісний, системний, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний, професійно орієнтований. Наголошено на тому, що лише комплекс цих підходів здатен забезпечити ефективність професійної підготовки конкурентоспроможного перекладача.

Ключові слова: *педагогічний підхід, мовна особистість перекладача, комплекс підходів, студент, професійна підготовка.*

Стрімке зростання міжнародних зв'язків спричиняє посилення вимог до перекладачів. Будучи ключовою фігурою міжкультурного спілкування, перекладач робить можливими міжнародні контакти в багатьох галузях, без яких важко уявити існування сучасного людства. Провідним завданням викладачів, які готують фахівців у галузі перекладу, є формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

Відомо, що мовна особистість перекладача виявляється в специфічних умовах комунікації носіїв різних мов та представників різних культур, у спеціально розробленій системі. У таких ситуаціях діяльність перекладача є одним з найважливіших складників комунікації. На думку багатьох дослідників (І. Бахов, Н. Гавриленко, В. Сдобников та ін.), підготовка фахівців не обмежується мовними проблемами. Викладач має "навчити майбутніх перекладачів робити правильні переклади, підготувати їх до професійного життя, озброївши методикою перекладу, познайомивши з послідовністю дій перекладача, з необхідними для цього знаннями, уміннями й навичками, з професійними проблемами, можливими під час роботи, із зовнішніми ресурсами, які перекладач може використовувати у своїй діяльності тощо" [2, с. 3].

Останнім часом проблему підготовки майбутніх перекладачів розробляють філософи (К. Мальцева, М. Рябова та ін.), лінгвісти (І. Абдулмянова, Н. Валєєва, В. Сдобников, О. Петрова та ін.), психологи (Р. Гладушина, В. Гусєв, І. Зимня, Т. Пастрик, А. Плєхов та ін.), педагоги (Н. Гавриленко, Н. Гальскова, О. Заболотська, І. Плужник, Г. Саприкіна та ін.). На особливу увагу заслуговують студії, у яких ведеться дослідження способів формування професійної компетентності майбутніх лінгвістів і перекладачів, зокрема праці І. Бахова, Д. Іщенко, В. Калініна, Т. Колодько, О. Павлик, Т. Пастрик, З. Підручної, К. Скиби, Н. Соболя, Ж. Таланової, Л. Тархової, О. Шупти, А. Янковця. Аспекти соціокультурної підготовки в процесі навчання іноземної мови відображено в наукових розвідках Ю. Пассова, С. Тер-Мінасової, R. Lado, H. Brown, P. Erman, J. Harmer, A. D. Hirsh, J. L. Mogeno, M. Wallace, A. R. Wright. Однак цю проблему стали розробляти порівняно недавно, вона залишається недостатньо вивченою: не отримали належної уваги підходи, принципи, технології формування мовної особистості фахівця в галузі перекладу.

Мета статті – визначити провідні підходи до формування мовної особистості студентів-майбутніх перекладачів.

Термін "мовна особистість" був запроваджений російськими лінгвістами (В. Виноградов, Г. Богін, Ю. Караулов). За Ю. Карауловим, це "сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення і сприйняття нею текстів, що розрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) певною цілеспрямованістю" [4]. Вітчизняна дослідниця Л. Струганець називає мовною особистістю, виражену в мові (текстах) і через мову реконструйовану в основних своїх рисах на базі мовних засобів, яка акумулює в собі психічний, соціальний, культурний, етичний та інші компоненти, переломлені через її мову, її дискурс [10]. Спільним у наведених визначеннях є виділення провідної якості мовної особистості – вільне володіння мовними засобами в усіх життєвих ситуаціях, сформоване почуття відповідальності за свою мовленнєву поведінку, наявність соціокультурних знань.

Мовну особистість перекладача традиційно вважають вторинною. За А. Плєховим, це "комунікативно активний суб'єкт, здатний тією чи тією мірою пізнавати, описувати, оцінювати, перетворювати навколишню дійсність і брати участь у спілкуванні з іншими людьми засобами іноземної мови в іншомовно-мовленнєвій діяльності" [7]. Отже, перекладач перебуває на перетині щонайменше двох культур, є соціокультурним посередником між ними, тому повинен добре знати особливості кожної з них.

Проблеми формування компетентного перекладача досліджують педагоги, лінгвісти, психологи, соціологи. Отже, є підстави вважати дефініцію "мовна особистість" поліпредметною, або інтерпарадигмальною. Важливо об'єднати зусилля фахівців різних наук, викладачів різних кафедр. Основним змістом діяльності педагогів повинно стати формування професійно зорієнтованого освітньо-виховного простору. У зв'язку з цим актуалізувалася важлива наукова проблема розроблення і запровадження ефективних підходів до формування мовної особистості студентів-майбутніх перекладачів.

Логіка нашого дослідження вимагала тлумачення поняття "підхід" у сучасних педагогічних працях. На думку С. Савченка, це поняття, що визначає стратегію дослідницької та практичної діяльності, є специфічною основою освітньої парадигми, фундаментом її концепції, указує на спроби побудови тієї чи тієї освітньої системи [3, с. 90]. Саме тому підхід вважаємо підґрунтям для ефективного формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

Аналіз фахових джерел, здійснення спостережень за навчально-виховним процесом дають підстави вважати, що розв'язанню проблеми сприятиме впровадження комплексу підходів, передусім особистісно зорієнтованого, компетентнісного, системного, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, професійно зорієнтованого.

Сутнісні характеристики й способи організації особистісно зорієнтованого підходу в професійній освіті активно досліджують педагоги, психологи, лінгводидакти (І. Бєх, Н. Бібік, А. Богуш, О. Савченко, І. Якиманська та ін.). На думку М. Фіцули, основні положення цього підходу визначаються такими аспектами: особистість студента – головна цінність у системі освітнього процесу; освіта – це перетворення особистості, що здійснюється під час спеціально спрямованого на це цілісного педагогічного процесу вищого навчального закладу [11].

Упровадження особистісно зорієнтованого підходу до формування мовної особистості майбутніх перекладачів зумовлює створення умов і стимулювання розвитку індивідуальності кожного студента, його особистісних рис, насамперед через надання свободи вибору під час виконання завдань, максимальне використання особистісного досвіду майбутніх перекладачів. Нам імпонує думка І. Бєха, що особистісно зорієнтований підхід у навчанні асимілюється із суб'єктно-діялісним, компетентнісним, синергетичним, комунікативно-діялісним підходами, виразно виявляється в кожному з них, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів у різних видах діяльності [1].

Актуальною проблемою української вищої школи є підвищення якості освіти. Життя вимагає не просто опанування змісту предметів студентами, а й сформованості в майбутніх фахівців відкритості до нових знань, мобільності, ціннісних орієнтацій. Однак за сучасних умов простежується тенденція до швидкого старіння знань і досвіду, що виражається у відставанні

набутих знань і досвіду від сучасних вимог до посади і професії. Отже, утворилися суперечності між соціальними потребами і змістом, технологіями сучасної освіти. Саме тому науковці відзначають необхідність переосмислення мети й завдань вишівської освіти, створення умов для розвитку особистості кожного студента. Розв'язання цих завдань значною мірою пов'язується з компетентнісним підходом в освіті. Необхідність упровадження цього підходу в Україні, зумовлена зміною освітньої парадигми, відзначена в низці документів Міністерства освіти і науки, а також у працях багатьох дослідників (Я. Болюбаш, В. Грубінко, В. Кремень, О. Савченко, С. Савченко, М. Степко, В. Шинкарук та ін.). Як зазначає О. Пометун, “під поняттям компетентнісний підхід розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має формуватися в процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості” [8, с. 66].

Особливої уваги й аналізу заслуговує позиція Джона Равена, одного з фундаторів компетентнісного підходу в англійській освіті, який пише, що сучасне суспільство і сучасна організація вкрай потребують людей, які готові працювати коли потрібно, проявляють високу адаптивність, готові до нових завдань та нововведень, особисто зацікавлені в підвищенні ефективності праці, у перспективному плануванні, а також готові брати на себе особисту відповідальність і виправляти помилки [9].

Проаналізувавши список компетентностей Д. Равена, доходимо висновку, що компетентність припускає, окрім професійних знань і вмінь, низку інших складників, що постають у ролі якостей особистості, абсолютно необхідних сьогодні будь-якому спеціалістові. До них належать передусім такі, як уміння постійно вчитися й оновлювати свої знання, гнучкість мислення, наявність абстрактного та експериментального мислення, уміння вести діалог, комунікабельність, співробітництво. За умов розширення міжкультурних зв'язків набувають особливого значення такі якості особистості, як взаєморозуміння, толерантність та повага до культури комунікативних партнерів.

Дж. Равен акцентує увагу на професійному складнику компетентності. Отже, оцінка якості підготовки майбутніх перекладачів може бути найбільш повно отримана лише в разі визначення їхньої компетентності в обраній галузі професійної діяльності. Компетентнісний підхід здатний забезпечити діяльну, практикоорієнтовану спрямованість навчального процесу у виші. Проблема полягає в тому, що необхідно заповнити лакуну між загальними завданнями навчання на кшталт усебічного, гармонійного розвитку особистості й наповнення кожного навчального предмета конкретним змістом. На думку І. Єрмакова, “компетентнісний підхід повинен подолати прірву між освітою і вимогами життя” [5, с. 29]. Сьогодні надзвичайно гостро стоять питання про конкретну мету навчання майбутніх перекладачів: що повинен знати і вміти фахівець, які особистісні риси мають бути в нього сформовані. Необхідно розробити модель розвитку мовної особистості студента-майбутнього перекладача.

Підготовка фахівця у вищій школі є складним педагогічним явищем, що має розглядатися як система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми, результати навчання. Ці компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку. Чільне місце в системі професійної підготовки майбутніх перекладачів має посідати системний підхід. В. Лозова вважає, що цей підхід орієнтує на визначення навчання як цілеспрямованої творчої діяльності його суб'єктів, на виявлення й розвиток потенційних можливостей кожного студента та задоволення потреб через систему здатностей його розв'язувати проблеми професійної діяльності та вмінь, які відображають ці здатності, а також шляхом моделювання якісного навчання майбутнього фахівця (система професійних умінь та відповідних їм змістових модулів) [6].

Опрацювання фахових джерел дало змогу дійти таких узагальнень: загальними вимогами системного підходу є поділ складних утворень (систем, явищ дійсності) на частини, урахування взаємодії, взаємовпливу складників системи, детальне вивчення способів організації частин та системи загалом. Отже, у процесі формування мовної особистості майбутніх перекладачів необхідно враховувати внутрішньопредметні й міжпредметні взаємозв'язки.

Формування мовної особистості майбутніх перекладачів, на думку науковців І. Бахова, Н. Гавриленко, О. Заболотської, І. Плужника, Г. Саприкіної та ін., повинно спиратися на комунікативно-діяльнісний підхід, що забезпечує вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності студентів, активне залучення їх до комунікації.

У результаті спостережень за навчальним процесом доходимо висновку, що вимагає кореляції формування комунікативної і соціокультурної компетентностей студентів. Остання містить комплекс знань, пов'язаних зі світовою та національною культурою, на основі яких формуються вміння узгоджувати власну мовленнєву поведінку із засвоєними морально-етичними, естетичними та іншими цінностями.

Неважко помітити, що ситуації в іншомовному реальному режимі вимагають від студентів не лише знання конкретних правил поведінки, готового алгоритму дій і простого відтворення такої поведінки із представниками іншої мови та культури, а здатності правильно дати оцінку ситуації, спроектувати свої дії та поведінку стосовно певної ситуації, для подальшого взаємопорозуміння зі співрозмовником, при цьому використовуючи соціокультурний особистісний досвід.

У практиці роботи викладачів вищої школи утверджується соціокультурний підхід до формування мовної особистості перекладачів. До завдань професійної підготовки студентів-перекладачів має входити вивчення соціокультурних відомостей, що дає змогу чіткіше усвідомлювати особливості своєї культури, більш ефективно взаємодіяти з представниками іншої культури, уникати міжетнічної напруги як потенційної причини конфліктів. Саме тому потрібно не тільки збагачення навчальних дисциплін усіх блоків соціокультурним компонентом змісту освіти, але й уведення інтегративних міждисциплінарних навчальних курсів як за вибором, так і в структурі базових курсів, спрямованих на формування соціокультурної компетентності як складника професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Відомий дослідник міжкультурної комунікації В. Фурманова виокремлює такі розділи фонових знань, якими повинна володіти особистість для успішного спілкування в ситуаціях міжкультурної комунікації: історико-культурний фон, що містить інформацію про культуру суспільства в процесі його історичного розвитку; соціокультурний фон; етнокультурний фон, який включає інформацію про побут, традиції, свята; семіотичний фон, що містить інформацію про символіку, особливості іншомовного оточення [12].

До фонових знань англійський учений Х. Хамерлі відносить інформаційну культуру (знання з історії, географії, якими володіє типовий представник суспільства); поведінкову культуру (особливості взаємин у суспільстві, норми, цінності, розмовні формули, невербальну мову); традиційну культуру (художні цінності) [13, с. 61].

Стратегія побудови навчального заняття, змістовно зорієнтованого на визначену тему, передбачає наявність у його складі текстів лінгвокультурологічної значущості й системи вправ, спрямованих на формування соціокультурної компетентності майбутніх перекладачів. Включення вправ для формування всіх видів мовленнєвої діяльності передбачає когнітивну діяльність студентів іноземною мовою і спрямоване на засвоєння культурологічно важливих понять як соціокультурного складника іншомовної професійної компетенції майбутніх перекладачів.

Професійно зорієнтований підхід забезпечується за умови висунення провідного завдання – професійно-мовленнєвого вдосконалення майбутніх перекладачів у різних сферах спілкування.

Зараз студент вищого навчального закладу має широкий спектр можливостей професійного обміну з представниками інших культур, іншомовного спілкування зі своїми однолітками з країн, мова яких вивчається. Зусилля викладачів повинні бути об'єднані спільною метою: готовності до такого спілкування, що потребує підготовки комплексу спеціальних навчальних матеріалів.

Значне місце у професійній підготовці студентів відводиться перекладацькій практиці, що покликана сформулювати спеціальну професійну готовність майбутніх перекладачів до самостійної трудової діяльності, яка передбачає усвідомлення шляхів розв'язання типових

професійних завдань та оволодіння уміннями їх реалізації за конкретних умов у різних сферах діяльності.

Важливо сформувавши в майбутніх перекладачів почуття відповідальності за якість виконання своєї роботи. На відміну від інших видів діяльності, перекладацька діяльність ґрунтується на довірі реципієнтів до результатів роботи перекладача. Виправдати цю довіру можна лише за умови міцних знань мови, сформованості соціокультурної компетентності перекладача.

Зазначені підходи до формування мовної особистості майбутніх перекладачів, що перебувають у взаємозв'язках на рівні системних впливів, уможливають упровадження інноваційного змісту та адекватних йому технологій навчання; забезпечення індивідуальної траєкторії професійного саморозвитку та самореалізації студентів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у визначенні педагогічних умов формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех ; Ін-т засобів навчання. – К. : Атіка, 1998. – 204 с.
2. Гавриленко Н. Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации / Н. Н. Гавриленко. – Кн. 1. – М. : Науч.-техн. о-во имени акад. С. И. Вавилова, 2009. – 178 с.
3. Загородній Ю. І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми / Ю. І. Загородній, В. С. Курило, С. В. Савченко. – К. : Генеза, 2004. – 144 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
5. Компетентнісний підхід у неперервній освіті : кол. моногр. / за наук. ред. І. Г. Єрмакова. – Донецьк: Каштан, 2012. – 260 с.
6. Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти / Валентина Іванівна Лозова // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 т. – К. : Пед. думка, 2007. – Т. 1. Теорія та історична педагогіка. – С. 68-79.
7. Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / А. Н. Плехов. – Н. Новгород, 2007. – 23 с.
8. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / Олена Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1 (900). – С. 65-69.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
10. Струганець Л. Теоретичні основи культури мови : навч. посіб. для студ. філол. фак. вузів України / Л. Струганець – Т., 1997. – 96 с.
11. Фіцула М. М. Педагогіка : посібник / Михайло Михайлович Фіцула. – К. : КВЦ “Академія”, 2000. – 542 с.
12. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 116 с.
13. Hammerly H. Synthesis in Second Language Teaching / H. Hammerly // Second Language Publications. – 1982. – P. 171-172

The article represented major approaches to formation of linguistic identity of an interpreter, including personally oriented, competent, systematic, communicative and action, socio-cultural, professional oriented. Emphasized the fact that only a combination of these approaches is able to ensure the effectiveness of training of competitive interpreter.

Key words: *pedagogical approach, linguistic identity interpreter, a set of approaches, student, professional training.*

ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ У ЧИТАННІ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті здійснено огляд останніх вітчизняних та зарубіжних досліджень означеної проблеми, проаналізовано особливості професійного спілкування фахівця-фармацевта, описано структуру професійної комунікативної компетентності, обґрунтовано роль іншомовної компетентності у читанні у процесі професійного становлення майбутнього спеціаліста. Окреслено перспективні напрямки у дослідженні цієї проблеми.

Ключові слова: *іншомовна компетентність у читанні, професійна комунікативна компетентність, професійно орієнтоване читання.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасний етап розвитку суспільства та освіти характеризується безперервно зростаючими, мінливими і взаємодіючими потоками інформації. Вони утворюють динамічне інформаційне середовище, яке визначає характер будь-якого виду людської діяльності, в тому числі пізнавальної, професійної та науково-дослідницької. Це ставить високі вимоги перед майбутнім фахівцем. Сучасне суспільство потребує компетентної особистості, здатної до постійної самоосвіти, професійного саморозвитку, насамперед, через звернення до літературних джерел, засвоєння інформації одержаної із них. Як освітня, так і професійна діяльність фахівця неможлива без сформованого уміння задовольняти свої пізнавальні потреби, без умінь сприйняття інформації, її переробки, засвоєння та передачі іншим. Інформаційна активність суб'єкта підвищує суспільний статус його особистості та її потенціал у професійній діяльності. Тому актуальною стає проблема екстеріоризації-інтеріоризації людиною суспільної інформації.

Становлення сучасного фахівця-фармацевта, який ознайомлений із сучасними передовими вітчизняними та зарубіжними технологіями, вміло оперує знаннями у професійному спілкуванні, ефективно співпрацює з колегами та споживачами, значною мірою залежить від того, наскільки оперативно він уміє отримувати професійно орієнтовану інформацію не тільки рідною, але й іноземною мовою. У зв'язку із цим постає проблема навчання студентів фармацевтичного профілю іншомовного професійно орієнтованого читання з максимальним розумінням інформації спеціального характеру.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми навчання професійно орієнтованого спілкування знайшли відображення у працях вітчизняних та іноземних науковців. Зокрема, професійну комунікацію ґрунтовно досліджують Е. Тебо [14], Б. Швом [13], С. Гуделл [12]. Навчання професійно орієнтованого спілкування у медичній сфері присвячені здобутки Е. Арнольд [10] та Д. Барнард [11]. У вітчизняній науковій літературі також є низка праць, де проаналізовано професійну комунікацію. Дисертаційне дослідження С. І. Бондар присвячене виявленню психологічних особливостей читання іншомовного професійно орієнтованого тексту, підвищенню ефективності читання з урахуванням когнітивних стилів особистості й аналізу підходів до проблеми читання [1].

У наукових розвідках Т. І. Труханової теоретично обґрунтовано психолого-методичні передумови здійснення комплексної індивідуалізації навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою [7]. У дослідженнях Н. С. Шалової розглядаються основні види роботи з професійно орієнтованими текстами на заняттях з іноземної мови, наводяться стислі характеристики видів роботи з текстами та рекомендації щодо типів вправ з ними. [9]. У працях О. П. Михайлик розглядається проблема теоретичного розроблення і упровадження у практику викладання англійської мови вищого навчального закладу нових підходів до професійно орієнтованого навчання [6].

Окрім цього, не залишаються поза увагою науковців особливості професійної комунікації у медичній сфері. Зокрема, у дисертаційному дослідженні О. В. Кудоярової проаналізовано професійне конфліктне спілкування англійськомовних медиків, розроблено модель англійськомовного професійного медичного конфліктного дискурсу [3]. У наукових розвідках

М. І. Лісового здійснено аналіз професійного мовлення майбутніх медичних працівників як соціально-педагогічної проблеми; виокремлено професійне мовлення як обов'язковий складник фахової готовності студентів-медиків; визначено структурні компоненти, показники та рівні сформованості професійного мовлення у студентів медичних спеціальностей [5].

Проте, як показує аналіз літератури, досі немає системного дослідження особливостей професійної комунікації у сфері фармації. Також недостатньо розробленими залишаються питання навчання іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх фармацевтів. Саме це й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Метою статті є розкрити сутність іншомовної компетенції у читанні як компонента професійної компетентності фахівця фармацевтичної галузі.

Виклад основного змісту дослідження. У контексті аналізу мовленнєвої поведінки фармацевта варто розглянути такі ключові поняття, як професійна компетентність та комунікативна компетентність. Компетентність як сукупність компетенцій, наявність знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності у певній сфері знань, є складним психологічним утворенням, яке характеризує рівень кваліфікаційної підготовки і поведінкових реакцій у передбачуваних ситуаціях подальшої діяльності людини. Проблема компетентності як властивості фахівця традиційно є однією з найважливіших у психолого-педагогічних дослідженнях, оскільки компетентність є необхідною умовою професіоналізму особистості та ефективності її діяльності. У педагогічній науці, психології та філософії проведені як теоретичні, так і прикладні дослідження різних видів компетентності – професійної, соціальної, психологічної, комунікативної, аутопсихологічної, конфліктологічної, соціально-психологічної та ін.

Структуру професійної компетенції фахівця-фармацевта становлять спеціальна компетентність (володіння термінологічним апаратом галузі, знання фактів, товарів, особливостей фармацевтичного обслуговування), соціально-психологічна (врахування особливостей учасників спілкування, усвідомлення стратегій їх поведінки), правова (знання правових норм, правова культура), саморегуляційна (здатність аналізувати та регулювати свою поведінку, здатність до професійного саморозвитку), етична (знання етичних норм поведінки у сфері фармації та вміння підпорядковувати свою поведінку цим нормам), комунікативна компетентність. Професійна комунікативна компетентність фармацевта – складне і багатопланове утворення.

У межах професійної комунікативної компетентності фахівця-фармацевта виокремлюють мотиваційний, когнітивний та професійно-комунікативний компоненти, які відіграють роль критеріїв її розвитку. Основою *мотиваційного компонента* є схильність майбутнього спеціаліста до професійної комунікативної діяльності відповідно до провідних пізнавальних та професійних інтересів, соціальних потреб, прагнення професійного саморозвитку. *Когнітивний компонент* включає знання, пізнавальні уміння та навички, що забезпечують якість виконання фахівцем професійної комунікативної діяльності. *Професійно-комунікативний компонент* визначає комунікативну лабільність та наявність професійних комунікативних якостей у майбутніх фармацевтів. Цей компонент дозволяє їм успішно здійснювати професійне спілкування [4, с. 521].

Хоча структура спілкування фармацевтичного працівника, особливості навчання і виховання фармацевтичних кадрів досі не знайшли належного відображення у педагогіці і психології, дедалі більше відчувається необхідність докладного аналізу психологічних та лінгвістичних особливостей спілкування фармацевтів, застосування положень соціальної та професійної психології, професійної педагогіки в управлінні навчанням і діяльністю працівників фармацевтичної галузі. Це пов'язано з особливостями сучасної фармації, що включає в себе широкий спектр стандартних взаємин типу:

- фармацевт – постачальник;
- фармацевт – керівник підприємства;
- фармацевт – колектив;
- фармацевт – фармацевт;
- фармацевт – покупець.

Особливості розвитку сучасного суспільства, прогрес науки і техніки, зокрема фармації (нові технології виготовлення ліків, тісний зв'язок фармацевтичного та лікувально-діагностичного процесів), створюють нову ситуацію, в якій зростає роль людського фактора в процесі взаємодії з клієнтами. Повсякденне життя і практика висувають на перший план особистість фармацевта і його спілкування з клієнтом. Тому проблема оптимізації процесів спілкування в діадах “фармацевт – клієнт”, “фармацевт – фармацевт”, “фармацевт – лікар”, а отже, і реалізація належної мовної підготовки провізора є однією їх найактуальніших і соціальних, і психологічних проблем сучасності. У зв'язку із цим удосконалюються зміст, форми і методи професійної підготовки фармацевтів, спрямовані на актуалізацію комунікативних аспектів його діяльності.

Важливість цієї проблеми зумовлена, насамперед, такими особливостями фармацевтичної діяльності, як: 1) виконання провізором функцій лікаря-парапрофесіонала; 2) взаємодія з лікувально-діагностичним процесом з метою збереження здоров'я, покращення лікування або профілактики захворювання; 3) визнання фармацевтом права особи на свободу вибору лікування та дотримання конфіденційності інформації про клієнта; 4) уміння встановлювати психологічний контакт у професійній взаємодії з клієнтом, що визначає, передусім, можливість природного спілкування і є важливою умовою продуктивної співпраці; 5) дотримання етичних норм при виконанні інформаційної та рекламної діяльності у сфері обігу лікарських засобів.

Діяльність фармацевта досить різнопланова у зв'язку із названою вище багатовекторністю його професійних контактів. Наприклад, варто звернути увагу на роль фармацевта в раціональному використанні лікарських засобів. Поява фахівця нового профілю, клінічного провізора, на початку 60-х років ХХ століття була зумовленою потребами медичної практики. Наприкінці 50-х років почався бурхливий ріст кількості лікарських засобів (ЛЗ) промислового виробництва, що застосовувалися для лікування хворих. Світовий фармацевтичний ринок ЛЗ щорічно збільшується на 10-12%. Такими ж темпами збільшується щорічне споживання ЛЗ. 2000 року фармацевтичний ринок не тільки оновився в кілька разів, але і на ньому з'явилося понад 60% абсолютно нових ЛЗ [4, с. 520].

Розуміння потреб споживача, здатність допомогти йому обрати необхідний препарат, схарактеризувавши його так, щоб достовірно відобразити його ймовірні експлуатаційні властивості, вміння вселити віру хворого в одужання вимагають достатнього рівня сформованості комунікативної компетентності фармацевта. Професійно орієнтоване іншомовне читання, під яким ми розуміємо практичне володіння цим видом мовленнєвої діяльності в інтересах професії, є засобом отримання інформації з метою її подальшого використання в професійній діяльності. Воно слугує засобом задоволення пізнавальних потреб, а також основним джерелом отримання спеціалістами необхідної інформації із книжок, газет, журналів та мережі Інтернет. За умов відсутності іншомовного оточення, читання – найдоступніший метод вивчення мови, який також сприяє засвоєнню інших аспектів мови.

Проблема іншомовного професійно орієнтованого читання як засобу формування базової професійної компетенції фахівця є однією з найбільш суперечливих в методиці навчання іноземної мови. Вона торкається багатьох неоднозначних і не до кінця уточнених моментів у визначенні основних видів читання, де в багатьох випадках автори вживають різні назви для позначення одного і того самого явища.

Найбільш визнаним у сучасній методиці є виокремлення переглядового, ознайомлювального, вивчаючого та пошукового читання, заснованого на цільовій установці (або комунікативній задачі студента) [8]. Зазначені види читання різняться за результатами, тобто ступенем розуміння прочитаного матеріалу, за характером мовленнєвої діяльності, за швидкістю читання [2, с. 36]. Так, ознайомлювальне читання передбачає розуміння не менше 70% інформації, що міститься в тексті. За своїм характером ознайомлювальне читання – це «суцільне» читання. Текст читається повністю, але в швидкому темпі. Переглядове читання відрізняється від ознайомлювального характером мовленнєвої діяльності. При цьому виді читання досить прочитати заголовки й підзаголовки, окремі абзаци або смислові фрагменти. Відповідно переглядове читання визначається як вибіркоче читання. Швидкість його протікання набагато більша, аніж швидкість ознайомлювального читання. Вивчаюче читання

передбачає повне, адекватне розуміння всієї інформації (до 100%) тексту. Характер цього виду читання істотно відрізняється від перших двох. Можливий досить повільний темп, перелічування окремих місць, обговорювання змісту у внутрішньому мовленні. Читання про себе має пізнавальну мету, тому здійснюється на великій кількості текстів, носить інформаційний характер. Комплексне використання зазначених видів читання сприяє безпосередньому досягненню головної мети навчання – практичного оволодіння мовою.

Виходячи із класифікації С. К. Фоломкиної, окреслимо структуру професійної компетентності у читанні майбутніх фармацевтів. Таким чином, переглядове читання спеціаліста фармацевтичної спеціальності передбачає вміння швидко переглядати фахову літературу (довідники, наукові статті) з метою пошуку конкретної інформації, орієнтуючись у логіко-смісловій структурі текстів, вибираючи істотні факти та об'єднуючи їх у єдине ціле. Ознайомлювальне читання фармацевта передбачає його здатність прогнозувати зміст фахового тексту за його заголовком, вибирати головні факти, ігноруючи неважливі, за потреби користуватися виносками, словниками, довідниками.

Найбільш точно та повне оволодіння інформацією з наукової літератури відбувається при вивчаючому читанні. При цьому читач повністю опрацює текст, здатний оцінювати його, коментувати, зіставляти зі своїм досвідом, передавати отриману інформацію з опорою на текст. Для працівника фармацевтичної галузі також важливо опанувати навичками пошукового читання, яке передбачає здатність знаходити у тексті вже відому інформацію. Це, зокрема, може бути корисним при перегляді рецептів чи інструкцій лікарських препаратів.

Виходячи із основних цілей професійно орієнтованого читання і з точки зору професійної взаємодії фармацевта, структура його компетенції у читанні складається із таких компонентів: 1) комунікативного як здатності володіти отриманою інформацією від лікарів, інших фармацевтів і, передовсім, клієнтів; 2) інтерактивного як здатності взаємодіяти з різними ланками своєї повсякденної діяльності, враховуючи психологічні, вікові, професійні та інші особливості представників цих ланок; 3) перцептивного як здатності сприймати сенс повідомлення співрозмовника на основі попереднього читацького досвіду; 4) рефлексивного як здатності аналізувати свої власні дії, вміння, навички, труднощі з подальшим самовдосконаленням; 5) прогностичного як здатності передбачати можливу сферу застосування набутих знань і планувати подальшу читацьку діяльність.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Таким чином, спілкування посідає важливе місце у структурі професійної діяльності фахівця-фармацевта, оскільки здатність ознайомлюватися із сучасними передовими технологіями, оперувати знаннями у професійному спілкуванні, ефективно співпрацювати з колегами та споживачами значною мірою залежить від того, наскільки оперативно спеціаліст уміє отримувати професійно орієнтовану інформацію не тільки рідною, але й іноземною мовою. Поряд з усним мовленням провідним видом мовленнєвої діяльності фармацевта стає читання. Метою формування іншомовної компетенції у читанні є навчити синтезувати знайомий і зрозумілий матеріал та опрацювати, аналізувати новий, використовуючи його в безпосередній професійній комунікації. Подальше дослідження процесу формування комунікативної компетенції у професійно орієнтованому читанні студентів-фармацевтів убачаємо в розробці цілісної системи вправ та експериментальній перевірці її ефективності.

1. Бондар С. І. Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем: автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук: 19.00.07 / С. І. Бондар. – Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.

2. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя / З. И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

3. Кудоярова О. В. Дискурсотворча роль теми у професійному конфліктному спілкуванні англомовних медиків (на матеріалі персонажного мовлення): дис. ... кандидата філологічних наук: 10.02.04 / О. В. Кудоярова. – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2007. – 218 с.

4. Куркина Т. В. Терминология фармации как отражение развития профессионального знания и деятельности / Т. В. Куркина. – Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 12. – №5(2). – 2010. – С. 519-522

5. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах: автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук: 13.00.04 / М. І. Лісовий. – Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 18 с.

6. Михайлик О. П. Навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою студентів непрофільних педагогічних спеціальностей / О. П. Михайлик // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. – № 1 (13). – С. 52-57.

7. Труханова Т. І. Індивідуалізація навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю: автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук: 13.00.02 / Т. І. Труханова. – Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2001. – 19 с.

8. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковых вузах / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 205 с.

9. Шалова Н. С. Особливості навчання читання професійно-орієнтованих текстів на заняттях з англійської мови у технічному вузі / Н. С. Шалова // Матеріали VII міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції “Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі”. – Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”. – К., 2013. – режим доступу <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1129>

10. Arnold E. C. Interpersonal Relationships: Professional Communication Skills for Nurses / E. C. Arnold, K. U. Boggs. – Philadelphia: Saunders, 2010. – 560 p.

11. Barnard S. R. Writing, Speaking, and Communication Skills for Health Professionals // S. R. Barnard, K. T. Hughes, D. St. James. – New Haven, Connecticut: Yale University Press, 2001. – 368 p.

12. Goodall Jr. H. Business and Professional Communication in the Global Workplace / Jr. H. Goodall, S. Goodall, J. Schiefelbein. – Stamford, Connecticut: Cengage Learning, 2009. – 336 p.

13. Shwom B. G. Business Communication: Polishing Your Professional Presence / B. G. Shwom, L. G. Snyder. – Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 2011. – 600 p.

14. Tebeaux E. Teaching Professional Communication in the Information Age: Problems in sustaining Relevance / E. Tebeaux // Journal of Business and Technical Communication. – 1998. – V. 2. – № 2. – P. 44-58.

The article presents an overview of recent investigations devoted to the given problem, analyzes the peculiarities of professional communication of pharmacists, describes the structure of professional communicative competence, grounds the role foreign language competency in reading in the professional development of a future specialists. Perspective areas of research are outlined.

Key words: *competency in foreign language reading, professional communicative competence, professionally-oriented reading.*

УДК 378.14:811.161.2

ББК 74.58

Тетяна Денищич

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми дослідження комунікативної компетентності студентів, проаналізовано й узагальнено сучасні підходи до розуміння її сутності, структури, умов ефективного формування з урахуванням сучасних тенденцій в освіті.

Ключові слова: *комунікативна, мовна, мовленнєва, термінологічна, предметна, прагматична, стратегічна, соціокультурна, ораторська компетентність.*

Одним із найважливіших шляхів інтеграції до світового освітнього простору, узгодження змісту, підходів і технологій навчання з потребами суспільства є компетентнісний підхід до навчання. У матеріалах Болонського процесу наголошується, що використання терміна “компетентність” для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто

Поняття “комунікативна компетентність” у сучасній науці

академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників вищих навчальних закладів.

На сучасному етапі розвитку вищої школи висуваються підвищені вимоги до комунікативної підготовки студентів, оскільки це є однією з умов конкурентоспроможності фахівця. М. Пентилюк влучно зазначає, що сучасній вищій школі “... потрібне комунікативне спрямування навчального процесу, тобто така організація навчання мови, яка б забезпечила активну мовленнєву діяльність, викликала бажання висловлюватися українською мовою, взаємодіяти зі співрозмовником, а головне, усвідомлення, що мова – це засіб спілкування й пізнання, який супроводжує людину протягом усього життя” [5, с. 50]. З огляду на це нині головним у розробці нормативних вимог до викладання української мови в галузі вищої освіти вважають комунікативну компетентність майбутніх фахівців.

Проблема формування комунікативної компетентності знайшла своє відображення в працях багатьох учених, зокрема Н. Бутенко, А. Богуш, О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Карамана, Л. Кравець, О. Любашенко, Л. Мацько, Г. Михайловської, О. Павленко, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко. Комплексні дослідження науковців всебічно висвітлюють питання професійного мовлення учнів і студентів, особливості змісту, форм, методів і засобів навчання української мови з урахуванням сучасних інноваційних тенденцій. Окремим аспектам розвитку комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців присвячено спеціальні дослідження Н. Безгодової, Л. Головатої, І. Довженко, Л. Златів, М. Ісаєнка, Н. Костриці, В. Михайлюк, Т. Окуневич, О. Попової, Л. Стасів, Н. Тоцької та ін. У своїх здобутках автори розкривають лінгвістичні, психологічні та методичні чинники розвитку професійного мовлення фахівців різних галузей, пропонують авторські методики, спрямовані на вдосконалення комунікативної компетентності студентів.

Мета статті полягає у висвітленні сучасних наукових підходів щодо розуміння поняття “комунікативна компетентність” та з’ясуванні її ролі в якісній професійній підготовці майбутнього фахівця.

Останніми роками у фахових статтях посилено акцентується увага практиків та викладачів вищої школи на важливості ґрунтовної філологічної підготовки студентів. Усі науковці беззаперечно стверджують, що універсальною компетентністю фахівця є здатність до комунікативної діяльності, оскільки в будь-якій діяльності, на думку Г. Онуфрієнко, використовуються “засоби та способи, характерні для спілкування, і сама діяльність будується за законами спілкування” [4, с. 10], тому формування вмінь і навичок комунікації є важливою умовою підготовки фахівців до професійної діяльності.

У сучасній науці (педагогіці, психолінгвістиці, лінгводидактиці) є чимала кількість досліджень, які розкривають зміст поняття «комунікативна компетентність» (С. Александрова, Ф. Бацевич, А. Богуш, Є. Гончарова, І. Зимня, О. Касаткіна, О. Павленко, М. Пентилюк, О. Селіванова, Т. Симоненко), що свідчить, з одного боку, про актуальність цієї проблеми, а з іншого – про складність та багатогранність цього поняття.

Так, психологи поняття «комунікативна компетентність» найчастіше розглядають як здатність людини встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими індивідами. Нам імпонує визначення О. Касаткіної, яка, характеризуючи комунікативну компетентність як “інтегральне утворення, побудоване на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень, практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь – всього того, що необхідне для активного спілкування та взаємодії” [2, с. 7], наголошує на важливості володіння практичними умінями й навичками. Лінгвісти, зокрема О. Селіванова, трактують це поняття як “володіння не лише знаннями, а й умінями й навичками побудови інтенційно-стратегічної програми комунікації, дотримання її й контролю за нею в процесі спілкування” [7, с. 233]. Така компетентність не лише складається із сукупності знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування, а й припускає вміння змінювати глибину й коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим партнерами по спілкуванню, вміти контролювати та редагувати висловлювання в процесі комунікації.

У методичних дослідженнях є певні розбіжності щодо визначення сутності комунікативної компетентності. Узагальнимо їх у таблиці 1.

<i>Визначення</i>	<i>Дослідник</i>
комплексне застосування мовцем мовних і немовних засобів для спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування; обізнаність людини, певна система знань, практичних мовленнєвих умінь і навичок, мовленнєвих здібностей людини	А. Богуш
здібність людини розуміти і породжувати висловлювання в різноманітних соціально-детермінованих ситуаціях з урахуванням лінгвістичних і соціальних правил, яких дотримуються носії мови	Н. Гальськова
володіння людиною складними комунікативними умінями й навичками, що ґрунтуються на: знаннях звичаїв, традицій, етикету, культурних надбань і обмежень у сфері спілкування; дотриманні етичних норм щодо використання комунікативних засобів у контексті національних звичаїв і традицій; формуванні адекватних умінь комунікації у процесі спілкування	З. Залібовська-Ільницька
здатність людини до спілкування в одному, деяких видах мовленнєвої діяльності, яка являє собою набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість мовної особистості	Д. Ізаренков
знання, уміння і навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування	О. Казарцева
знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптованому рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації	О. Павленко
наявність комунікативних умінь особистості спілкуватися, володіти потенціалом дидактичного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття тексти; здатність розв’язувати комунікативні завдання в різних ситуаціях спілкування	Т. Симоненко

Можемо констатувати: *комунікативна компетентність* – це сформована якість особистості в результаті засвоєння теоретичних знань з мови, володіння практичними вміннями і навичками вербальної та невербальної комунікації, розвитку мовних здібностей за наявності певного досвіду.

Нижче представимо структуру комунікативної компетентності схематично:

Структура комунікативної компетентності

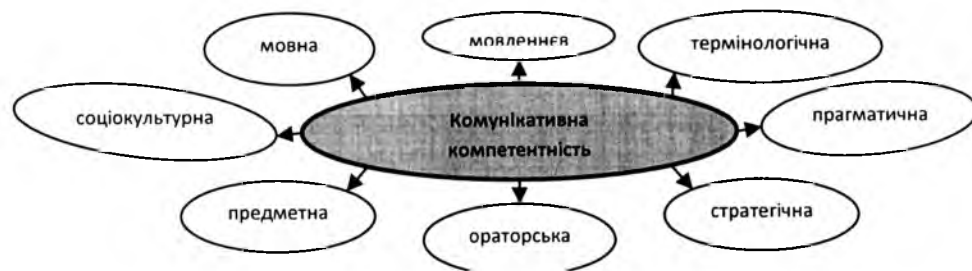


Як бачимо, ключовим, визначальним поняттям комунікативної компетентності виступають комунікативні вміння і навички, для визначення яких проаналізуємо зміст комунікативної компетентності. До структурних елементів зазначеної компетентності вчені відносять: мовленнєву, мовну (лінгвістичну), прагматичну, предметну, соціолінгвістичну (М. Пентиліук); мовну, дискурсивну, соціолінгвістичну, психологічну, ілюкутивну, стратегічну, соціокультурну (Л. Мацько, Л. Кравець); лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти). Зауважимо, що Н. Голуб вважає, що важливим і обов'язковим складником професійної компетентності фахівця є риторична (ораторська), яка сприяє реалізації будь-яких комунікативних цілей [1, с. 28].

Ураховуючи думки вчених, основними складниками професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців визначимо такі: мовну, мовленнєву, термінологічну, прагматичну, стратегічну, предметну, соціокультурну та ораторську (схема 2).

Схема 2

Складники комунікативної компетентності



Мовна компетентність складається з лексичної (знання словникового складу мови), граматичної (знання граматичних засобів мови), фонологічної та орфоепічної (знання фонетичних особливостей мови, вміння їх сприймати й продукувати), семантичної (вміння виражати визначене значення і контролювати ці вміння), орфографічної (оволодіння системою правил, що визначають правопис слів) та пунктуаційної (вміння логічно інтонаційно членувати мовний потік, що забезпечує легше сприймання і розуміння писемного тексту). Іноді замість мовної компетентності вчені вживають лінгвістична. Нам імпонує погляд С. Єрмоленко та Л. Мацько, які ці поняття розмежовують: щоб володіти мовою, з одного боку, треба засвоїти одиниці мови й правила їх побудови (мовна компетенція), а з іншого – знати все про мовну систему, її складники (лінгвістична компетенція). Оскільки навчання студентів нефілологічних факультетів зорієнтоване на практичне оволодіння українською мовою стосовно майбутнього фаху, тому доцільніше говорити про *мовну* компетентність.

Для *мовленнєвої компетентності* більш важливим є знання правил оперування мовними одиницями кожного рівня для побудови одиниць більш високого – комунікативних синтаксичних одиниць. Така взаємозалежність мовної і мовленнєвої компетентностей цілком логічна, оскільки ґрунтується на положенні про дихотомію мови/мовлення. Ґрунтовно мовленнєву компетентність розглядає Л. Мацько, яка вважає, що мовленнєві вміння охоплюють

вміння слухати, читати, говорити й писати. Сутність *вміння слухати* полягає у вмінні розпізнавати необхідну інформацію, розуміти позицію мовця, комунікативні наслідки; *вміння читати* передбачає розуміння фахових текстів, академічної та професійної кореспонденції. *Вміння говорити* полягає у вмінні брати участь у діалогах (розпізнавати важливу інформацію, чітко аргументувати думку, адекватно поводити себе в різних професійних ситуаціях) і монологів (чітко, аргументовано викладати думки з широкого кола тем, пов'язаних з фахом). *Вміння писати* розкривається через вміння грамотного, чіткого, аргументованого писемного викладу текстів професійного спрямування [3, с. 14-16]. Як бачимо, в основу визначення мовленнєвої компетентності Л. Мацько поклала різні види мовленнєвої діяльності: рецептивні й продуктивні.

Для майбутніх фахівців вільне володіння термінологією є умовою успішної професійної комунікації, тому виокремлюємо *термінологічну* компетентність, бо “суттєво поглиблені загальномовні знання та скориговані й професійно скеровані мовленнєві вміння й навички екстраполюються на мову фаху, передусім на її термінологічну систему” [4, с. 17]. Недооцінювання комунікативного аспекту в опануванні термінологічною базою спричиняє недостатній рівень володіння мовою.

Важливим є виокремлення *предметної* компетентності, що передбачає вміння відтворювати у свідомості різні предмети, явища, встановлювати між ними взаємозв'язок на основі володіння професійною лексику. Т. Симоненко пояснює предметну компетентність як “змістовий, денотативний план висловлювань, фрагменти доквілля через знання людини про це доквілля” [8, с. 27]. Можемо констатувати, що ця компетентність передбачає вміння знаходити, аналізувати, синтезувати необхідну для певної професійної ситуації інформацію, володіти професійними знаннями.

На підставі досліджень учених (Ф. Бацевич, О. Гойхман, О. Горошкіна, О. Іссерс, Т. Надєїна, М. Пентиліук, Т. Симоненко) виокремлюємо *прагматичну* компетентність, що передбачає здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення. У межах прагматичної компетентності вчені виокремлюють такі складники: а) знання відповідностей між комунікативними намірами (інтенціями) та висловлюваннями, що їх реалізують; б) знання відповідників між варіативною формою висловлювань, що реалізують той самий намір, та ситуативними умовами мовленнєвого акту; в) вміння реалізовувати комунікативний намір шляхом вибору мовленнєвої дії відповідно до вимог ситуації та логіки перебігу мовленнєвого акту. Прагматична компетентність забезпечує формування вмінь використовувати ті одиниці й засоби мовлення, що найбільш властиві ситуації, стилю, умовам комунікації.

Необхідним у процесі розвитку комунікативної компетенції є знання стратегій і тактик спілкування, володіння процесом комунікації відповідно до вимог ситуації та логіки протікання мовленнєвого акту. Власне тому й беремо до уваги *стратегічну* компетенцію, що пояснюється як володіння своєрідною лінією поведінки, яку обирає мовець під час спілкування, виконання тих завдань, що ставить перед собою і співрозмовником у процесі мовленнєвої діяльності. Комунікативна стратегія включає планування процесу комунікації залежно від конкретних умов спілкування та особистостей комунікантів, а також реалізацію цього плану, тобто стратегія – це усвідомлення ситуації загалом та організація діяльності у власних інтересах, зокрема розуміння загального плану досягнення поставленої мети. Стратегія своєю чергою реалізується в тактиках – мовленнєвих прийомах, що ведуть до досягнення визначеної мети. Але стратегічна компетентність включає не тільки орієнтацію в умовах та ситуаціях спілкування, дотримання комунікативних стратегій, знання особистості співрозмовника, а й контроль, аналіз і корекцію власного та чужого мовлення. Отже, стратегічна компетентність передбачає мотивацію, орієнтування, сам процес перебігу мовленнєвого акту, його контроль та корекцію.

Соціокультурна компетентність визначається науковцями як вміння вибрати потрібний рівень мовного етикету, доречний у конкретній ситуації спілкування, залежно від соціального статусу співрозмовника; вміння дотримуватися соціокультурного контексту (знання звичаїв,

правил, норм, соціальних умовностей, стереотипів, ритуалів). На нашу думку, соціокультурний компонент є не тільки важливим елементом фахової комунікативної підготовки студентів, а й забезпечує виховання його як національно-мовної особистості.

Нині володіння *ораторською компетентністю* є однією з вимог до підготовки сучасних випускників-гуманітаріїв, оскільки, як стверджує Г. Сагач, фахівці нової генерації повинні володіти живим, ефективним, переконливим словом як інтеграційною якістю професійної майстерності [6, с. 6]. Н. Голуб вважає, що ораторська компетентність передбачає «формування компетентних, національно свідомих і самоактуалізованих у соборному суспільстві носіїв мови, які володіють риторичними законами, стратегіями і тактиками спілкування, здатні вільно, без особливих зусиль і результативно використовувати в усіх сферах життя функціонально-стильові можливості мови» [1, с. 28]. Насправді, будь-яка професійна діяльність, спрямована на роботу з людьми, зокрема майбутніх істориків і політологів, вимагає гнучких, універсальних знань, умінь і навичок у сфері професійного та міжособистісного спілкування, впливу на людей засобами вербальної й невербальної комунікації. Аналізуючи особливості сучасної риторичної підготовки майбутніх фахівців, Г. Сагач виокремлює такі вміння і навички студентів, що становлять основу формування ораторської компетентності: 1) вести розгорнутий монолог та конструктивну бесіду з фахової проблематики; 2) володіти полемічним мистецтвом, етичною культурою конструктивного діалогу та полілогу; 3) володіти технікою оратора й виробити власний ораторський стиль; 4) розуміти й виявляти риси національної специфіки виступів [6, с. 188]. З цього випливає, що ораторська компетентність передбачає вміння вільного володіння всіма формами (монолог, діалог, полілог) усної комунікації та вміння вербальними й невербальними засобами спілкування впливати на слухачів.

Таким чином, формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців передбачає володіння студентами теоретичними знаннями (мовна компетентність) та термінологічним апаратом свого фаху (термінологічна компетентність), використання цих знань у різних видах професійної мовленнєвої діяльності (мовленнєва компетентність), уміння накопичувати й обробляти інформацію (предметна компетентність), наявність умінь співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами спілкування (прагматична і стратегічна компетентність), уміння організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доречності висловлювання (соціокультурна компетентність), уміння засобами мови впливати на співрозмовника (ораторська компетентність).

Перспективою подальшої наукової діяльності з порушеної в статті проблеми є розробка і впровадження у навчальний процес активних технологій з метою формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

1. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : [монографія] / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама – Україна, 2008. – 400 с.
2. Касаткіна О. В. Психолого-педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів (на прикладі англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.В. Касаткіна. – Івано-Франківськ, 2007. – 23 с.
3. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : [навч. посіб.] / Л.І. Мацько, Л.В. Кравець. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2007. – 360 с.
4. Онуфрієнко Г. Науковий стиль української мови : [навч. посіб.] / Г. Онуфрієнко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 312 с.
5. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті // Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : [збірник статей] / М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 49-57.
6. Сагач Г. М. Риторика : [навч. посіб. для студентів серед і вищ. навч. закладів] / Г.М. Сагач. – К. : Видавничий Дім “Ін Юре”, 2000. – 568 с.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
8. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: [монографія] / Т.В. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчук О. Ю., 2006. – 328 с.

This article explicates the urgency of student communicative competence research issues; the article analyzes and generalizes the present-day approaches to its nature, structure, effective development conditions, considering current trends in education.

Key words: *communicative, language, speech, terminological, subject, pragmatic, strategic, sociocultural, oratorical competence.*

УДК 378.147

ББК 74.58

Ірина Дроздова

САМОРОЗВИТОК МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті досліджено проблеми саморозвитку мовної особистості майбутнього фахівця з метою формування готовності студентів до професійної діяльності. Розглянуто основні складники психологічних чинників мовної особистості фахівця та основні напрями її вдосконалення.

Ключові слова: *саморозвиток мовної особистості студента, мовна особистість, професійне мовлення.*

Ідея розвитку цілісної соціально-адаптованої людської особистості стає сьогодні домінуючою та визначає зміст сучасної професійної освіти.

Розвиток внутрішніх потенцій професійного розвитку фахівця відбувається стадіально і є результатом активної взаємодії особистості студента із соціально-професійними групами і засобами праці; при цьому відбувається збагачення його психіки, що може розглядатися як функціональне новоутворення. Провідним чинником професійного становлення особистості студента є система об'єктивних вимог до неї, детермінованих спеціально організованою (навчальною) діяльністю, у процесі виконання якої виникають нові властивості та якості.

Постановка проблеми. Завданням вищої школи є формування професійної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, позиції студента як майбутнього фахівця з метою зміцнення їх когнітивної і культурно-естетичної сфер, загального кругозору, мовленнєвої вправності.

Взаємодія педагогів і студентів на змістовій основі з використанням різноманітних засобів є сутнісною характеристикою педагогічного процесу, що здійснюється в будь-якій педагогічній системі. Організація процесу роботи педагога неможлива без уявлення природи людини у вигляді систематизованої, чітко організованої педагогічної діяльності з виділеними цілями, структурою, комплексом педагогічних завдань. У діяльності “змінюється не тільки самий об'єкт, але й позиція (відношення) суб'єкта до об'єкта” [1], що означає: сама педагогічна діяльність має динамічний характер, тобто життєві позиції суб'єкта до об'єкта змінюються згідно з ходом діяльності, що є відкритою системою для формування особистості.

Аналіз останніх досліджень. Нині провідна діяльність визначається як діяльність, виконання якої визначає виникнення і формування основних психологічних новоутворень людини на певному етапі розвитку (у нашому випадку мається на увазі формування професійної мовної особистості протягом навчання у вищій школі під час набуття професійно орієнтованих знань). Рушієм формування особистості є “виникнення невідповідності між операціонально-технічними можливостями дитини і розгортанням сфери її мотиваційних потреб”. Останнім часом відбуваються спроби періодизації зрілої особистості і ми, слідом за Б. Братусем [6], вважаємо, що механізм розходження операціонально-технічної і мотиваційної сторін діяльності не є прерогативою дитячого розвитку, його можна застосувати і до процесу розвитку особистості дорослого, що передбачає нові можливості в діяльності.

Нам імпонує погляд авторів, які обґрунтовують необхідність ставлення до особистості: суб'єктний, особистісно орієнтований підхід у психології особистості, педагогіці і віковій

психології (Б.Ананьєв, А.Вербицький, Л.Виготський, В.Воронцова, Е.Зеєр, І.Зимня, З.Курлянд, А.Маркова, П.М'ясоїд), що передбачає спрямування на забезпечення самовдосконалення особистості засобами навчальної діяльності, задоволення прагнення фахівця, який формується, до розвитку. Від цього залежатиме і самооцінка особистості як майбутнього професіонала в різних галузях суспільної діяльності.

Мета статті – дослідити проблеми саморозвитку мовної особистості майбутнього фахівця з метою формування готовності студентів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Виникнення нового виду діяльності зумовлено вже сформованими видами і є провідними. Педагогічний аспект логіки розгортання видів діяльності (гра, навчання і праця) і їх актуалізації в онтогенезі набуває такого виду: наслідування, гра, спілкування, навчальна діяльність, квазіпрофесійна діяльність і професійна діяльність. Виникнення кожного наступного етапу провідної діяльності обов'язково зумовлює сукупну кількість уже сформованих видів діяльності. Спілкування породжується в наслідуванні і грі, навчальна діяльність – у наслідуванні, грі і спілкуванні, квазіпрофесійна – у навчальній діяльності, спілкуванні, грі і наслідуванні, а професійна діяльність виступає квінтесенцією збірного образу і включає в себе всі види. Кожна дія, що входить до структури діяльності, розвиваючись, удосконалює саму діяльність.

Трансформовані види діяльності з переходом на кожний наступний провідний вид ускладнюються, змінюється їх креативний потенціал, професійна діяльність розвивається одночасно з розвитком складників її провідних видів. Використання нових інформаційних технологій у навчанні диктує необхідність увести і визначити нову якість провідного виду діяльності – віртуальність, що за принципом подібна до якості суб'єктності, пронизує всі сфери існування людини. У віртуальність закладаються властивості пронизувати всі провідні види діяльності й змога впливати на них і розвивати їх на відстані. Звідси ускладнюються професійно виділені провідні види діяльності: “віртуальна гра”, “віртуальне спілкування”, “віртуальна навчальна діяльність”, “віртуальна квазіпрофесійна діяльність” “віртуальна професійна діяльність”.

Подібний погляд на структуру діяльності дозволяє нам у педагогічному концепті переглянути логіку змісту не тільки професійної освіти, а й професійно орієнтованого мовлення, зробити висновок, що педагогічні засоби і методи конструюються, розмежовуються і наповнюються педагогічним змістом, щоб ірраціонально (віртуально) або раціонально (реально) розвивати кожний вид діяльності, зокрема розвиток професійного мовлення, що є елементом структури діяльності. Це дозволить вивести на новий рівень соціально-прикладний аспект і неперервність фахового спілкування.

У процесі розвитку професійного мовлення мовна особистість удосконалюється, на нашу думку, за трьома основними напрямками: а) розвиток професійної лінгвістичної компетенції за рахунок засвоєння знакової системи української мови і становлення термінологічної компетенції фахівця у своїй галузі діяльності; б) удосконалення когнітивного стилю діяльності (навчальної і професійної) шляхом засвоєння і розвитку нових форм сприйняття та інтерпретації різних явищ дійсності “у процесі соціалізації індивіда з осмисленням абстрактних і предметних сфер, його психічним складом, характером його соціогенезу і свідомо-вольовим чинником” [4; 5].

Аналіз минулого досвіду студента сприяє виявленню позитивних якостей особистості, що сприяють правильному професійному вдосконаленню, у зв'язку з цим студентів-нефілологів характеризує готовність до професійного зростання на засадах певного рівня знань, навичок і умінь, адже професійне самовизначення студентів зумовлює формування фахових інтересів студента, його потягів, намірів, схильностей.

Слід відзначити таку важливу в психологічному плані якість особистості, що характеризує ставлення студента до себе, як відчуття власної гідності, достоїнства [10, с. 88-92], що дозволяє виявляти наполегливість у досягненні поставленої мети, вольові зусилля, долати труднощі в навчанні.

Необхідно постійно підтримувати це відчуття у студентів, правильно розвивати його, навчаючи поважати себе й оточуючих, підкріплювати впевненість у власних силах, робити студента активним, свідомим учасником навчального процесу, вчити його керувати своєю діяльністю в різних умовах навчання, що постійно змінюються.

Тому важливою умовою ефективності проведення занять є також психологічний клімат у стосунках як між студентами в групі, так і між студентами і викладачами. Створення творчої атмосфери на заняттях базується на таких головних принципах, як доброзичливе ставлення один до одного, взаємоповага й вимогливість, віра в успіх кожного, визнання та підтримка авторитету викладача.

О. Соловійова слушно зауважила, що сьогодні метою освіти “є не просто надання знань та вмінь, а й розвиток якостей особистості (наприклад, комунікативної компетенції), які мають «озброїти молодь для подальшого життя в суспільстві» [12, с. 8-11].

Цілком поділяючи цю думку, зауважимо, що в сучасних умовах розвитку вищої школи знання набувають нової інтерпретації і є засобом становлення і зростання особистості як професіонала своєї галузі діяльності. На думку С. Рубінштейна, “...обличчя особистості в усій різноманітності психічних властивостей визначається реальним буттям, дійсним життям людини і формується в конкретній діяльності” [11, с. 180].

Спосіб життя людини, що включає в нерозривній єдності історичні умови, матеріальні основи її існування й діяльність, спрямовану на їх зміну, зумовлюють соціально-професійний зміст особистості, її індивідуальне буття.

Але процес становлення особистості, особливо молоді, не є рівномірним, рівним і безпроблемним. На думку І. Міхеєвої, внутрішні перешкоди або стають перепонами на шляху до досягнення важливих цілей, саму себе людина може сприймати як перепону на шляху до самоствердження – у такому випадку образ “Я” наповнюється “негативним особистісним смислом”. І, навпаки, коли внутрішні перепони сприяють досягненню цілей, “Я” набуває “позитивного особистісного смислу” [9].

Значну роль у виробленні життєвих смислів, установок самореалізації відіграє вища школа, де молода людина вдосконалює своє мовлення і набуває професійної кваліфікації. Невизначеність з ідеалом і основоположними соціальними цінностями виховання, недооцінка останнього, пріоритет освітнього, суто професійного напрямку діяльності над виховною – це основні недоліки в роботі зі студентами у вищій школі.

Тож психологічні чинники мовної особистості фахівця мають три основні складники: якості особистості студента (особистісно-індивідуальні та особистісно-соціальні), тому значну роль і відіграють такі психологічні характеристики, як здібності, пам'ять, увага та воля.

Мотивація є основою навчання професійного мовлення, що включає спеціалізацію мовленнєвого процесу (знання мови професії, термінологічна обізнаність тощо) та особистість викладача, від якого переважно залежить інтенсифікація навчального процесу (прискорений розвиток рецептивних і репродуктивних навичок).

Схема 1. наочно демонструє складники психологічних чинників розвитку мовної особистості.

Результати дослідження. У процесі ущільнення навчального процесу (у зв'язку зі скороченням аудиторних занять і збільшенням годин на позааудиторне навчання) значну роль відіграє досконала методична система (до якої входять адаптаційні процеси в навчанні, продумана тренувальна робота, модифікація методів навчання та наочні засоби, зумовлені вимогами часу і технічними можливостями вищого навчального закладу).

Слід зауважити, що будь-який психологічний феномен у певному сенсі є і соціологічним: психологічне тотожне з соціальним, оскільки лише в соціальному, а саме в мові, воно набуває сенсу. Різні моменти індивідуальної людської історії, різні способи фізичного вираження можуть набувати глобального значення і стати цілим тільки в формі тотального соціального факту, що знаходить вираження в конкретному досвіді певного локалізованого в часі й просторі народу та індивідуальному досвіді його представників [8, с. 89]. У поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як цілісна сукупність внутрішніх умов, якими опосередковуються всі зовнішні впливи [7, с. 95]. Але для підготовки висококваліфікованого

фахівця необхідно приділяти увагу як особистісно-індивідуальним та особистісно-соціальним якостям, так і безпосередньо професійній комунікативній компетенції, бо саме мовні стратегії є чинником, що сприяє інтенсифікації цієї компетенції.



Схема 1. Складники психологічних чинників мовної особистості фахівця

Висновки. Отже, організація навчання для студентів, урахувавши їхні психологічні особливості як дорослої особистості (віком від 17-18 років), як свідчить психолого-педагогічний аналіз, має свою специфіку, урахування якої може підняти на більш якісний рівень процес навчання студентів нефілологічних факультетів вищої школи взагалі, сприяти формуванню та розвитку професійного мовлення українською мовою зокрема, створенню і зростанню професійної особистості фахівця згідно з вимогами сучасності.

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний / Б.Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 25-30.
3. Архангельский С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента: материалы лекций / С.И. Архангельский, В.И. Михеев, С.А. Машников. – М.: Знание, 1974. – 48 с.
4. Барановська Л.В. Навчання студентів професійному спілкуванню / Л.В.Барановська. – Біла церква: Білоцерків. держ. аграр. ун-т, 2002. – 256 с.

5. Бацевич Ф.С. Філософія мови: історія лінгвофілософських учень: підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2008. – 240 с. – (Альма-матер).
6. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
7. Брушлинский А.В. О соотношении биологического и социального в развитии личности / А.В. Брушлинский // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 83-121.
8. Горностаева М.В. Искусство как социологическое явление (некоторые современные концепции в западной социологии искусства) / М.В. Горностаева // Социс. – 2004. – № 4 (240). – С. 84-90.
9. Михеева И.Н. Амбивалентность личности: морально-психологический аспект / И.Н. Михеева. – М.: Наука. – 1991. – 128 с.
10. Прядина Л.А. Управление познавательной деятельностью иностранных учащихся на основе учета их индивидуальных особенностей при обучении русскому языку / Л.А. Прядина // Вестник Киев. ун-та. – 1984. – № 8. – С. 88-92.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – Т.1. / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
12. Соловьёва Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учётом современных тенденций содержания образования / Е.Н. Соловьёва // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 8-11.

This article investigates the problem of language personality self-development of the future specialist to form a student's readiness for professional activity. The basic components of psychological factors of specialist linguistic identity and main directions of its improvement are considered here.

Key words: self-development of language student's, the components of the psychological factors of specialist's linguistic personality, professional speech.

УДК 37.013.42-0536
ББК 74.66

Галина Лемко

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ

У статті показано результати дослідження культури спілкування підлітків та розкрито вплив соціально-педагогічної діяльності на процес формування комунікативної культури підлітків.

Ключові слова: комунікативна культура, формування, підлітки, соціальний педагог.

Постановка проблеми. Для кожної епохи розвитку людства характерна певна культура спілкування, що відповідає загальнолюдським цінностям. Саме тому важливо закласти у нашому суспільстві засади повноцінної культури спілкування, яка сприяла б духовно-творчому потенціалу українського народу.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема комунікативної культури відображена у численних філософських, психолого-педагогічних дослідженнях, в яких наголошується на винятковій її важливості у процесі виховання. Тому дуже важливим є питання про рівень культури міжособистісних взаємин, про вміння і бажання бути толерантними, розуміючими, компромісними. Пересічний підліток повинен володіти комплексом різноманітних знань, особистісних якостей і комунікативних умінь. Цій проблемі приділяли значну увагу такі провідні педагоги і лінгвісти як В.Белінський, Б.Грінченко, І.Гудзик, Л.Давидюк, О.Духнович, А.Капська, А.Макаренко, П.Могила, І.Огієнко, О.Потебня, Ф.Прокопович, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський та інші.

Мета статті – дослідити особливості культури спілкування підлітків та розкрити вплив соціально-педагогічної діяльності на процес формування комунікативної культури підлітків.

Виклад основного матеріалу. Неодмінною ознакою часу, у якому ми живемо, є постійна, інтенсивна комунікація з суб'єктами і об'єктами оточуючої дійсності, що спричинено всесвітньою інформатизацією і глобалізацією. Не загубитися в інформаційному вирі, не втратити своєї індивідуальності у безлічі щоденних реальних і віртуальних контактів, зуміти проявити

власну творчість і самореалізуватися – завдання не з легких. Саме тому сучасному підлітку слід свідомо і відповідально поставитися до розвитку власної комунікативної культури.

У підлітковому віці особистість розвивається у взаємодії з навколишнім середовищем, проте її життя є індивідуальним надбанням, а процес розвитку – завжди глибоко неповторне явище. Соціально-психологічні індивідуальні властивості особистості виявляються в якостях темпераменту, рисах характеру, у специфіці інтересів, комунікативних якостей, інтелекту, потреб і здібностей. Відомо, що люди з різними індивідуально-типологічними характеристиками нервової системи, різною структурою комунікативних здібностей домагаються однакової ефективності сприймання та відображення реальності різними способами.

Соціально-психологічна природа особистості реалізується і здійснюється у спілкуванні та взаємодії, відтворюючи реалії соціального буття. У цілісній системі якостей особистості найзначущішими є комунікативні властивості та вміння, адже особисте життя та особистісний розвиток людини є всеохоплюючою комунікацією.

У словнику-довіднику для соціальних педагогів та соціальних працівників термін комунікація пояснюється як здатність, схильність до спілкування, до встановлення контактів і зв'язків [4, с. 113].

Потреба у спілкуванні з однолітками є важливою особливістю підліткового віку. Вступаючи у взаємодію з однолітками, підлітки глибше пізнають себе, порівнюють себе з іншими дітьми, отримують один від одного інформацію, якої не мали від дорослих, вступають в емоційні контакти, що в підлітковій групі мають особливий специфічний тип, неможливий в сім'ї. “Якщо у спілкуванні з дорослим дитина підліткового віку засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності і способи дій, то спілкування з ровесниками є своєрідним випробуванням себе у сфері особистісної, зокрема специфічної моральної, проблематики” [2, с. 196].

Для виявлення сформованості комунікативної культури дітей підліткового віку ми провели дослідження з учнями 7-9 класів на базі Івано-Франківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня.

В процесі нашого дослідження ми використовували методику “Оцінка комунікативних і організаторських здібностей” (КОЗ – 1). Аналізуючи отримані дані, ми з'ясували, що у респондентів домінує середній рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей.

Рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей, %

Здібності	Рівень розвитку здібностей				
	Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий
Комунікативні	7	14,3	43	21,4	14,3
Організаторські	9	11,5	47	20	12,5

Таким чином, для 7% опитуваних властивий низький рівень комунікативних здібностей і 9% мають організаторські здібності. У 14,3% учнів розвиток комунікативних здібностей, а у 11,5% організаторських – перебуває на рівні, нижче середнього. Вони почувають себе скуто в новій компанії, у вільний час люблять бути на самоті, обмежують свої знайомства, переживають труднощі при встановленні контактів з людьми і, виступаючи перед аудиторією, губляться, не відстоюють свою думку, важко переживають образи.

Домінуючим рівнем комунікативних здібностей в експериментальній групі є середній (43%). Випробувані, що мають даний рівень, не відрізняються високим стійким потенціалом комунікативних здібностей. Також організаторські здібності характерні для 47%. Проте, на

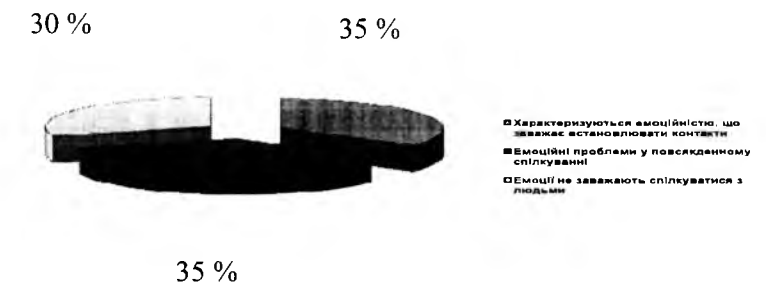
відміну від інших вони прагнуть контакту з людьми, не обмежуючи коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують роботу.

21,4% опитуваних належать до групи людей з рівнем комунікативних здібностей вище середнього та у 20 % наявні організаторські здібності. Вони не губляться у новій ситуації, швидко знаходять друзів, постійно розширюють коло своїх знайомств, займаються громадською діяльністю, допомагають своїм друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні, здатні приймати рішення в екстремальній ситуації.

Тільки 14,3 % опитуваних належать до групи з високим рівнем комунікативних здібностей і 12,5 % мають організаторські здібності. Для них характерні швидка орієнтація у складних ситуаціях, невимушена поведінка з новими людьми. Вони ініціативні, приймають самостійні рішення, відстоюють свою думку, вони легко почуваються в незнайомій компанії, люблять і вміють організовувати різноманітні заходи для своїх однолітків.

Крім того, в процесі дослідження ми використовували методику В.В. Бойко “Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні” [1, с. 62-64]. Опрацювавши дані, ми отримали наступні результати: 35% підлітків характеризуються емоційністю, що заважає їм встановлювати контакти з іншими людьми; у 35% є певні емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні; у 30% респондентів емоції не заважають спілкуванню з людьми.

За результатами дослідження можна зробити висновок, що підлітки не вміють контролювати свої емоції, дуже бурхливо виражають їх і через це вони мають певні емоційні проблеми у повсякденному житті.



Отже, з наведених вище результатів видно, що між підлітками міжособистісна взаємодія знаходиться на високому рівні. Більшість з них є дружніми і готовими допомогти одні одним, вони люблять спілкуватися з ровесниками, але у них є і проблеми в повсякденному спілкуванні.

Як ми зазначили, спілкування є домінуючим видом діяльності у підлітковому віці. У спілкуванні підліток реалізує свою потребу бути особистістю, утверджує відчуття дорослості в очах людей, які його оточують; саме завдяки спілкуванню відбувається переорієнтація дитячих норм, цінностей способів поведінки “на дорослих”.

Важливе місце в оточенні підлітка займають ровесники, вчителі, батьки, а особливо комунікативні властивості цих людей. При цьому образ людей, які оточують підлітка, має вплив на систему його цінностей, на зміст і характер ставлення до оточення, способи і мотиви спілкування з різними людьми з цього оточення.

Можна допустити, що культурна специфіка, яка проявляється в етикеті, повинна закріплюватися у підлітковому віці. Проте, як показують спостереження, саме у спілкуванні підлітки відчувають найбільші труднощі. Це викликано суперечністю між особливою цінністю спілкування, як фактором розвитку особистості, і невмінням організувати спілкування і будувати відносини з людьми, які оточують.

Під час діагностики формування комунікативної культури соціальний педагог проводить стимулювання самопізнання і своїх комунікативних якостей, аналізує причини появи, усвідомлення необхідності розвитку одних і усунення інших.

Виховання комунікативної культури підлітків стимулюють такі чинники.

Перше – це забезпечення емоційно-змістового аспекту спілкування завдяки таким рівням спілкування:

інформаційному (обмін інформацією різного змісту);

дискусійному (обмін думками, різними позиціями і поглядами);
конфіденційному (сповідальному).

Немає сумніву в тому, що в стимулюванні розвитку комунікативної культури мають діяти такі фактори, як суб'єкт і об'єкт стимулювання.

Умовно кожен із них бере на себе певні рольові функції і обов'язки. Якщо суб'єкт здійснює діагностику форм і рівнів спілкування, які можуть сприяти самопізнанню підлітками своїх комунікативних якостей, умінь і навичок, формуванню в них адекватної самооцінки, допомагати в організації включення підлітків у соціальні відносини, відбирати, модифікувати і включати у виховний процес доцільні засоби самовиховання комунікативної культури, то об'єкти здійснюють самооцінку, самопізнання, самовиховання, включаються у різні види діяльності, соціальні відносини, які потребують прояву комунікативних знань, умінь і навичок.

Друге – простір спілкування, тобто умови безпосереднього контакту або варіанти оптимального розміщення підлітків у різних ситуаціях спілкування, які можуть бути такими: авторитарне розміщення (всі перед суб'єктом); демократична (довільне розміщення); “круглий стіл” (всі рівноправні) тощо.

Оптимальні просторові умови підвищують ефективність спілкування, спонукають до високого рівня спілкування.

Третє – надання підліткам своєчасної можливості пережити успіх чи невдачу в ході організації діяльності.

Четверте – розширення кола спілкування, постійна зміна підлітками свого кола спілкування дає їм змогу кожного разу випробувати себе, врахувати помилки попереднього досвіду спілкування.

П'яте – засоби спілкування: мова, експресивне забарвлення мовлення (якість голосу, темп мовлення, тон), кінетична мова (жести, міміка, поза), тактильні засоби (дотик до людини тощо).

Шосте – стиль спілкування дорослих і підлітків, який є по суті сукупністю способів взаємостосунків, які сформувалися. Він може бути авторитарним, демократичним, ліберальним, це може бути спілкування-залякування, а також спілкування на основі дружнього ставлення [3, с. 2].

Висновки. Таким чином, підлітки завдяки особливостям їхнього віку можуть іти на контакт, будучи враженими лише зовнішньою привабливістю іншої людини, яку прийнято називати партнером спілкування. Вибір партнера спілкування диктується тими чи іншими мотивами, що випливають із душевного стану характеру. Звичайно, погано, коли у процес спілкування включається страх, самоприниження з певних причин, що призводить до дефіциту комунікативної культури.

Всі ці нюанси, труднощі варто проаналізувати соціальному педагогу і врахувати в роботі з підлітками. Лише тривале спілкування на партнерських засадах може допомогти соціальному педагогу знайти спільну мову у вирішенні невідкладних соціально-педагогічних і особистісних проблем підлітків, в тому числі і підвищення рівня його комунікативної культури.

1. Вітюк Н.Р. Психологія професійної комунікації: навчально-методичний посібник для проведення семінарських занять у вищих навч. закл. / Н.Вітюк. – Івано-Франківськ: Плай, 2006. – 104 с.

2. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.Гамезо, Е.Петрова, Л.Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

3. Пономаренко И. Психологическая характеристика подростков с девиантным поведением / И.Пономаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 1-4.

4. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Мінчук, С.В. Толстоухової. – К., 2000. – 260 с.

This paper shows the results of culture and communication adolescents disclosed effect of social and educational activities in the process of communicative culture of teenagers.

Key words: *communicative culture, formation, adolescents, social pedagogue.*

ВПЛИВ МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розкривається поняття культури мовлення, а також з'ясовуються чинники впливу мовного середовища на розвиток загальної культури майбутніх фахівців. Наводяться приклади та аналізуються форми роботи на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням), що сприяють виробленню у студентів навичок професійного мовлення та піднесенню загальної культури майбутніх фахівців.

Ключові слова: *культура мовлення, етикетні норми, професійне мовлення, службовий етикет, ситуації спілкування, повага співрозмовника.*

Актуальність. ХХІ століття ставить перед освітою нові вимоги. Людство помітно змінює орієнтири в бік демократії, піднесення авторитету особистості. Має стверджуватися стратегія прискореного розвитку освіти, що забезпечить розвиток особистості, її самоствердження та самореалізацію. На цьому наголошує Національна Доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті.

Цивілізоване демократичне суспільство, яке ми прагнемо побудувати в Україні, вимагає утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей. У такому суспільстві людина має перетворитися на мету розвитку суспільства. А це, своєю чергою, викликає необхідність перебудови і змісту освіти, і логіки викладання предметів як у школах, так і у вищих навчальних закладах освіти. Традиційна освіта спрямована на засвоєння певної суми фактів, положень, подій, формул, теорій, які студент зобов'язаний відтворити, а потім успішно забути без будь-якої шкоди для своєї майбутньої діяльності.

Постановка проблеми. Сучасна людина має бути інтелектуальною особистістю, відповідати за форму і зміст сказаного, добирати слова і будувати своє мовлення так, щоб якнайкраще, найточніше передати думку, бути оригінальним у висловлюванні, знати культурну спадщину свого народу, досконало володіти традиційним мовленнєвим етикетом. Для того, щоб відповідати цим критеріям, необхідно інтенсивно розвивати культуру мовлення курсантів та студентів.

Викладення основного матеріалу. Варто зазначити, що культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. Це рівень розвитку суспільства в певну епоху.

Культура є складним суспільним феноменом, який відігравав і продовжує відігравати величезну роль у життєдіяльності людини. Вона впливає на працю, побут, дозвілля, менталітет, спосіб життя як всього суспільства, так і окремої особистості. Розвиток культури тісно пов'язаний з прогресом людства, його перспективами. Засвоєння культури – важлива запорука розвитку людської цивілізації, збереження загальнолюдських цінностей. Вона суттєво впливає на характер поведінки, стиль і форми спілкування людей, їх свідомість, духовні потреби, ціннісні орієнтації. Рівень культури особистості багато в чому визначає її подальшу долю, кар'єру, життя. Як поступ усього людства, так і розвиток окремої особистості неможливі без засвоєння культурних надбань минулого. Культура в її кращих зразках відбиває те прекрасне і вічне, яке не може піти в забуття.

Перед вищою школою України стоїть завдання постійного пошуку форм, шляхів і засобів органічного поєднання підготовки спеціалістів з формування у них культурологічних цінностей – загальної культури людини, культури спілкування, поведінки тощо.

Культура поведінки об'єднує внутрішню культуру людини та її зовнішні прояви: правила спілкування з людьми й правила поведінки в офіційній (професійній) сфері спілкування, культуру побуту й побутове спілкування, естетичні смаки тощо. З поняттям “культура поведінки” тісно пов'язане інше поняття – етикет, тобто вироблені суспільством форми поведінки його членів. Порушення правил етикету сприймається членами суспільства як відступ від його норм.

Мовний етикет обслуговує етику поведінки взагалі й зокрема етику професійного спілкування. Він містить у собі певний спектр висловлювань, які охоплюють формули привертання уваги для встановлення контакту, вітання, знайомства, прощання, поздоровлення, побажання, запрошення тощо. Професійний мовний етикет – це сукупність словесних форм увічливості, прийнятих у певному колі людей і в певній мовленнєвій ситуації. Мовний етикет визначає межі, за які ми не повинні виходити при спілкуванні.

Студенти (майбутні спеціалісти) на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) знайомляться з різноманітними мовленнєвими ситуаціями і відповідною мовною етикою, зумовленою цими ситуаціями. Так, ознайомлюючись із особливостями усного ділового мовлення, зокрема з культурою управління, студенти засвоюють найчастіше повторювані ситуації, в яких керівник і підлеглий повинні дотримуватися певних етичних норм:

- Вітатися? Не вітатися? Як вітатися?
- Сідати? Стояти? Коли сісти, а коли піднятися?
- Як звертатися?
- Як розмовляти?

Телефонна ділова розмова – один із видів усного мовлення, до того ж досить специфічних, і потребує, звичайно, відповідної мовної етики: які початкові фрази використати в службовій розмові під час встановлення зв'язку, як і коли назвати себе, які ввічливі форми доречніше використати, як краще викласти справу – поставити питання, обговорити ситуації, отримати позитивну чи негативну відповідь, де слід зробити паузи й створити цим самим певний ритм у розмові та, нарешті, які заключні слова використати, щоб закінчити розмову відповідну мовну етику професійного спілкування повинні засвоїти студенти.

Будь-які ділові контакти починаються знайомством. Це важлива ситуація, що супроводжується особливими формулами мовного етикету:

- Чи можна з вами познайомитись?
- Дозвольте відрекомендуватися.
- Дуже приємно з вами познайомитися.
- Дуже радий, що знайомство нарешті відбулося.
- Мене звать Іван Петрович, прізвище моє Зозуля.

Знайомство відбулося. Що можна назвати найважливішими складниками поняття ділове спілкування? Це встановлення контакту, уміння розмовляти й слухати. Встановлювати контакт треба словом, і перше слово тут – “Пробачте”, “Пробачте за турботу!”, а потім:

- Скажіть, будь ласка...
- Пробачте, Ви не скажете...
- Будьте такі люб'язні, скажіть...

Найголовніші вимоги мовного етикету – ввічливість, чемність, уважність і стриманість. “Ніщо не обходиться нам так дешево і не ціниться так дорого, як увічливість”, – писав іспанський письменник Сервантес. До засобів мовного етикету відносяться словесні формули вираження ввічливості, особливі форми звертання до знайомих і незнайомих людей, уживання пошанної форми множини (займенника Ви) та інші.

Звертання до співрозмовника – найяскравіший і часто вживаний етикетний знак. Сьогодні в службових стосунках діє цілий ряд форм звертань: на ім'я, якщо люди одного віку, давно й добре знають один одного; на ім'я та по батькові – коли ситуація стає офіційнішою (виклик до керівника, прийом відвідувачів); на прізвище з обов'язковим *пане, добродію* – у ще більш строгій, офіційній ситуації.

В українській мові звертання може мати форму кличного відмінка (Володимире Миколайовичу) і рідше називного відмінка (Олександр Петрович); переважає кличний відмінок як традиційна форма звертання. Норми української мови вимагають, щоб обидва слова – ім'я та по батькові – мали однакову форму (Степане Петровичу – або Степан Петрович).

У спілкуванні заведено вдаватися до пошанної множини (на Ви) при звертанні до одного співрозмовника. Шаноблива форма Ви виникла ще в Римі, в Європі поширилася в XVI столітті й потрапила через поляків до нас. Як бачимо, традиція давня. Тому студентам і необхідно чітко засвоїти, хто й кого має називати на Ви:

- кожному незнайому або малознайому людину;
- звертатися в офіційних обставинах;
- виявляти стримані стосунки.

Ситуації у професійному спілкуванні безліч, і серед наявних у суспільстві правил етикету людина вибирає кожного разу найдоречніший для даної конкретної ситуації, а разом з тим те, до чого вона звикла, що здійснюється автоматично. Ось тому так важливо мовний етикет засвоювати настільки глибоко і міцно, щоб він став другою натурою людини. Саме з такою метою (глибокого й міцного засвоєння мовної етики у професійному спілкуванні) студентами на практичних заняттях з української мови (за професійним спілкуванням) пропонуються різноманітні завдання з наперед визначеною метою у вигляді змодельованих ситуацій.

Завдання 1. Дати відповіді (усі можливі варіанти) на запитання:

- Як Ви вітаєтеся вранці, удень, увечері?
- Котра година?
- Як Вас звати?
- Де Ви мешкаєте?
- Як Ви прощаєтеся залежно від стосунків з особою, з якою прощаєтесь? Залежно від частини доби, коли прощаєтесь?
- Як можна просити вибачення?
- Як можна подякувати?
- У якій формі можна зробити зауваження добре знайомому, старшому за віком?
- Як привітати людину з якоюсь перемогою, успіхом?

Завдання 2. Побудувати діалоги (не менше 20 фраз):

- а) старшого помічника з матросом, який вчасно не пофарбував палубу на кормі;
- б) капітана з портовим інспектором;
- в) представника компанії з капітаном щодо нестачі провізії;
- г) капітана з агентом щодо прострочених документів судна.

Завдання 3. Побудувати й розіграти за ролями телефонну розмову:

- а) директора морського агентства з капітаном щодо зміни екіпажа;
- б) старшого механіка та другого механіка щодо планування щомісячних робіт;
- в) старшого помічника з боцманом щодо забруднених шпігатів;
- г) капітана і старшого помічника, якому доручається виконати інспектування баластних танків, яке планувалося ще місяць тому.

Оскільки форми професійного спілкування у нашому суспільстві надзвичайно різноманітні, то й єдиного мовного етикету (та й етикету взагалі) для всіх цих форм бути не може. Кожна людина протягом дня кілька разів змінює свої функції, а значить, і етикет. Культура ж службового спілкування включає ряд загальних моментів – правил службового етикету і, звичайно ж, правил мовної етики. Так, наприклад, невміння вести службову розмову, невміння поводитися на роботі або справляти на співробітників та співрозмовників приємне враження завдає багато прикрощів. Створення нервової напруженості, невпевненості не сприяє успіхам у справах. А від ділової людини вимагається не так і багато: ввічливі слова та тон, лаконізм, відсутність категоричності.

Не слід забувати, що мовний етикет – це зовнішній прояв внутрішньої дисципліни людей, їх прагнення до порядку й порядності. Отже, оволодіння мовною етикою професійного спілкування – обов'язкова умова підготовки висококваліфікованих спеціалістів, людей всебічно розвинених, з високим культурним рівнем, з багатою духовністю.

Висновки. У сфері професійного мовлення відходить у минуле безликий канцелярсько-бюрократичний жаргон, яким послуговувалися і в писемному, і в усному спілкуванні. Поступово утверджується виразно індивідуалізоване мовлення, яке розкриває сутність особистості, її інтелект, культуру, освіченість, своєрідність. На перший план виходить ступінь оволодіння усіма тонкощами української літературної мови у тому числі й оволодіння мовною етикою професійного спілкування, уміння послуговуватися мовою в офіційно-діловій сфері. Робота по впровадженню мовного етикету в навчальний процес сприятиме вихованню у молодих спеціалістів демократизму в спілкуванні, відвертості, чуйності, уваги й доброти,

довіри до людей, здатності переконувати їх і вести за собою, прищеплюватиме вміння працювати з людьми, розвиватиме почуття людської гідності – сприятиме підвищенню культури й духовності майбутніх спеціалістів.

Дбаючи про культуру мови та мовлення, ми будемо підносити загальну культуру суспільства, виховуватимемо шляхетність поведінки і стосунків, адже через мову, її засоби відбувається формування особистості, яка прагне до ідеалу.

1. Коваль А. Ділове спілкування / А.Коваль. – К., 1992.
2. Культура української мови / За ред. В.Русанівського. – К., 1990.
3. Пентилюк М. Культура мови і стилістика / М.Пентилюк. – К., 1994.

This article clarifies the concept of speech standards and explains the factors of verbal environment influence on development of future professionals' background. The author gives examples and analyses the forms of work at the lessons of Ukrainian Language (for Specific Purposes), which contribute to working out the students professional speech skills and enhance the background of future specialists.

Key words: *speech standards, etiquette rules, professional speech, service etiquette, situation of communication, respect to the interlocutor.*

УДК 81'373.46:622.32:376-054.62
ББК 81.034+65.305.143.2+74.484.4

Наталія Манюх

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ НАФТОГАЗОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Статтю присвячено актуальній проблемі вивчення української мови як іноземної у технічному ВНЗ, з'ясовано специфіку використання нафтогазової терміносистеми у фаховій мові студентів-іноземців. Визначено важливі чинники у процесі запам'ятовування та засвоєння термінів у професійному спілкуванні іноземних студентів. У статті стверджується, що фахова мовна підготовка студента повинна забезпечити розуміння вузькоспеціальних термінів не тільки окремої галузі, а й суміжних дисциплін.

Ключові слова: *термін, дефініція, фахова мова, терміносистема нафтогазової галузі, рівень володіння мовою.*

Вихід України на “ринок світових освітніх послуг” сприяє зміцненню авторитету нашої держави на міжнародній арені та передбачає підготовку іноземних громадян у вищих навчальних закладах, зокрема в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу, де навчаються іноземці з 39 країн світу. Однією з важливих проблем сучасної лінгводидактики вищої школи є мовна підготовка студентів-іноземців. Актуальність цієї проблеми зумовлена, з одного боку, специфікою вивчення іноземними студентами української мови як іноземної, а з іншого – особливістю засвоєння та використання терміносистеми тієї сфери знань, яку вони опановують під час фахової підготовки.

Дослідження останніх років підтверджують, що мовна підготовка студентів є окремою науково-методичною проблемою, яка у свою чергу переплітається з іншими проблемами вищої школи. “Мовленнєва підготовка спеціаліста вищої технічної школи є складним, багатоаспектним, поетапним процесом науково-пізнавальної та практичної діяльності студентів: від первинного сприйняття теоретичних знань про Україну як державу, через узагальнення, систематизацію – до практичного застосування здобутих знань, усвідомлення їх необхідності й важливості для розв'язання професійних завдань” [10, с. 57]. Зокрема “навчання іноземних студентів становить комплекс педагогічних, психологічних і методичних проблем, і навчання нерідною мовою є тільки однією з них” [12, с. 226].

Узагальнено-теоретичні та практичні аспекти цієї проблеми стали предметом наукового розгляду сучасних дослідників (І. Жовтоніжко, Т. Єфімової, О. Тростинської, Г. Тохтар, Н. Ушакової та ін.). Питання вивчення природи терміна, закономірностей творення термінологічної лексики, зокрема і технічної, досліджувалися у працях В. Даниленка,

О. Кубрякової, К. Кияка, І. Ковалика, С. Дорошенко та ін. Незважаючи на це, питання вивчення специфіки використання термінів нафтогазового профілю у професійному спілкуванні студентів-іноземців є малодослідженим та актуальним у сучасній лінгводидактиці.

Мета наукової статті – з'ясувати особливості вивчення і використання нафтогазової термінології студентами-іноземцями в процесі фахової мовної підготовки.

Розвиток нафтогазової промисловості має значний вплив на науково-технічний прогрес нашого віку, адже нафта, газ та продукти їх переробки є головними енергоносіями у світі. У зв'язку з цим вивчення та впорядкування терміносистеми цієї галузі є актуальним завданням.

Під час розгляду терміносистеми фахової мови насамперед необхідно зосередити увагу на тому, що наукову проблематику термінології можна звести до логічної і лінгвістичної. Особливість такої дихотомії випливає з “дефініційної функції технічних термінів, яка вимагає того, щоб перед деталізацією логічної проблематики термінологічної науки перш за все висвітлити питання дефініції як логічної операції та охарактеризувати дефініційну функцію науково-технічного терміна” [6, с. 336]. Основна відмінність терміна від загальноживаного слова полягає у специфічності вживання та фаховості: “Неможливо провести чіткого розмежування між термінами та професіоналізмами, які постійно взаємодіють, проте терміни мають більш упорядкований та нормалізований характер, а професіоналізми виступають напівофіційними лексичними одиницями, які вживаються вузьким колом фахівців, переважно в розмовній мові” [8, с. 8].

Терміни нафтогазової сфери студенти-іноземці опановують на заняттях з основ нафтогазової справи, інженерної механіки, нафтогазопромислового обладнання, буріння нафтогазових свердловин та ін. Крім того, вивчення нафтогазової термінології передбачено навчальною програмою з української мови як іноземної.

Увесь навчальний курс дисципліни поділено на окремі структурно-змістові блоки, що спрямовані, з одного боку, на детальне вивчення основних підсистем мови, з іншого – на здобуття студентами навичок грамотного оформлення думки в усному та писемному мовленні. Зокрема, в технічному ВНЗ, який готує фахівців нафтогазового профілю, серед інших завданнями курсу є формування у студентів мовленнєвої компетентності у володінні нафтогазовою термінологією. На заняттях з української мови як іноземної студенти мають засвоїти термінологічний мінімум, який допоможе зорієнтуватись у ключових поняттях нафтогазової сфери. Як відомо, будь-яке наукове або технічне поняття повинно обов'язково закріплюватися вербально. Тому під час вивчення української мови як іноземної студентам подається сам термін (ім'я поняття) та дефініція (визначення поняття). Найважливішим етапом опанування нафтогазової терміносистеми є вміння студентом встановити відповідність між терміном та його дефініцією. Наприклад, **акваторія** – ділянка водної поверхні порту, затоки, моря, океану у визначених місцях [2, с. 27], **буріння** – це технологічний процес, пов'язаний із будівництвом свердловин [1, с. 59], **долото** – інструмент для руйнування гірських порід [1, с. 69], **зварювання** – з'єднання твердих матеріалів місцевим сплавленням або спільним пластичним деформуванням [2, с. 396], **кери** – зразок гірської породи, відібраний із свердловини [1, с. 27], **паливо** – горючі природні або штучні речовини, що служать (при спалюванні) джерелом теплової енергії [2, с. 196], **родовище** – природне скупчення корисних копалин у будь-якій ділянці земної кори у величезній кількості [2, с. 351], **свердловина** – глибокий, вузький круглого перерізу отвір у ґрунті, зроблений буровим інструментом [2, с. 382], **трубопровід** – система щільно з'єднаних труб і арматури, закритих у землю чи покладених на морське дно, для переміщення (транспортування) на віддаль рідин, газів і т.ін. [2, с. 512]. Таке визначення, яке міститься у навчальній літературі чи спеціалізованих словниках, для студента-іноземця потрібно подавати з найбільш загальним значенням. Також необхідно звернути увагу студента на зв'язок одного терміна з іншим у самій дефініції поняття: **гірський, порода, свердловина, процес** та ін. Важливим чинником у процесі запам'ятовування та використання термінів у професійній мові студента є “врахування екстралінгвістичних факторів, передусім фонових знань, які визначають національні особливості запозичуваної лексики, місце слова у лексичній системі мови і його використання у мовленні” [3, с. 122].

Для кращого засвоєння студентами-іноземцями найбільш важливих і вживаних термінів розміри термінологічного поля в переважній більшості зменшені. Адже у термінологічному полі

сучасної фахової нафтогазової комунікації функціонують технічні терміни інших галузей науки (фізика, хімія, математика, гідравліка, теплотехніка, електротехніка, опір матеріалів, загальна геологія, геофізика, мінералогія). Термінологічний мінімум, наприклад, технології нафти і газу (*свердловина, родовище, видобування, запаси, транспортування, джерела, паливо, ресурси, буріння, пласт, акваторія, резервуар, танкер, трубопровід, зварювання*) допоможе студентам зорієнтуватися у ключових поняттях відповідних галузей знань [7, с.109].

Нафтогазова терміносистема охоплює 12 лексико-тематичних груп: 1) назви дій, процесів та операцій, пов'язаних із видобуванням нафти і газу; 2) назви способів, режимів та методів виконання робочих операцій і процесів; 3) найменування машин, механізмів, пристроїв, пристосувань, знарядь праці та деталей, що використовують при бурінні, розробленні й експлуатації нафтових і газових родовищ; 4) назви властивостей, якостей предметів, явищ, процесів та назви станів; 5) назви геологічних явищ, понять, гірських порід; 6) назви величин; 7) назви підприємств, приміщень і споруд спеціального призначення та їх частин; 8) назви вимірювальних приладів; 9) назви професій і спеціальностей; 10) назви наукових галузей і галузей промисловості; 11) назви одиниць вимірювання хімічних елементів, речовин і матеріалів; 12) назви хімічних елементів, речовин і матеріалів [4].

Практика показує, що опанування студентами-іноземцями нафтогазової терміносистеми у процесі професійного спілкування вимагає мови посередника, яка полегшує процес адаптації носія тієї чи іншої мовної групи.

Багаторічна робота зі студентами-іноземцями підтверджує, що в університеті навчаються різні категорії іноземних громадян:

1. іноземні громадяни, що пройшли курс вивчення української мови на довузівському підготовчому відділенні;

2. іноземні громадяни, що пройшли курс вивчення російської мови на довузівському підготовчому відділенні;

3. іноземні громадяни, які вирости в україномовній сім'ї і більшою чи меншою мірою володіють українською мовою;

4. іноземні громадяни, для яких рідною є російська мова (при цьому українською мовою вони або зовсім не володіють, або володіють частково);

5. іноземні громадяни, які більшою чи меншою мірою володіють російською мовою паралельно з рідною мовою (наприклад, туркмени, узбеки, азербайджанці) [11, с. 6].

Так, частина студентів-іноземців (білоруси, росіяни, туркмени, грузини) мають вже достатній рівень знань з російської мови, а тому їм легше запам'ятовувати терміни та їх дефініції російською мовою. Наприклад, *буріння – бурение, газопровід – газопровод, двигун – двигатель, трубопровід – трубопровод* [1]. Студенти з Китаю, В'єтнаму, Південної Африки та ін. є носіями різних мовних груп, далеких від слов'янської, а тому мовою посередником у них може бути англійська – *родовище – deposit, свердловина – well, буріння – drilling, трубопровід – pipeline* [13]. Зрештою, студентів можна запропонувати так звану триступеневу мовну парадигму запам'ятовування нафтогазової термінології: українська – англійська – рідна / португальська: *свердловина – well – pocó, родовище – deposit – jazigo, трубопровід – pipeline – conduto de tubos* [9].

Необхідно звернути увагу на такий важливий аспект у вивченні нафтогазової терміносистеми – робота зі спеціалізованими текстами та контекстуальне значення одиниць субмови: “Науково-технічні терміни як мовні знаки, що репрезентують поняття спеціальної, професійної галузі науки або техніки, становлять суттєву складову науково-технічних текстів” [5, с. 54]. У процесі засвоєння фахової мови використовуються спеціалізовані адаптовані тексти (“Експлуатація бурової колони”, “Електробури”, “Вибір способу буріння” та ін.), що тематично спрямовані на висвітлення стану нафтогазової промисловості. Основна увага зосереджується на розкритті власне контекстуального значення терміна. Зрештою, під час читання спеціалізованих текстів у студентів виникають асоціації з відповідними цим термінам загальноживаними лексичними одиницями. Студенти спочатку засвоюють дефініцію терміна й тільки потім через омонімію та полісемію інше тлумачення цього слова.

Основна проблема мовної підготовки іноземних громадян у технічному ВНЗ пов'язана з

відсутністю єдиної методичної літератури з викладання нерідної мови, оскільки кожний університет має свою специфіку. Серед величезної кількості підручників з вивчення нерідної мови (український чи російський варіант), які доступні студентам, не всі відповідають потребам студента технічного ВНЗ. В ІФНТУНГ колективом викладачів підготовлено робочі зошити (Литвин О.Б. Українська мова як іноземна (робочий зошит для студентів), посібники (Венгринюк М. І. Веселовська Н. В., Литвин О. Б. Українська мова як іноземна), практикуми (Венгринюк М. І., Мельник О. М., Титова М.В. Українська мова як іноземна: практикум для самостійної роботи) з української мови як іноземної для студентів нафтогазового профілю, які містять термінологічні мінімуми, адаптовані тексти для читання та розуміння, тематичні комунікативні блоки, різноманітні завдання.

Фахова мовна підготовка студента-іноземця повинна забезпечити розуміння спеціалізованої терміносистеми не тільки окремої галузі, а й суміжних дисциплін. Це є складний, поетапний процес науково-пізнавальної діяльності студентів. При опануванні термінології нафтогазової сфери студенти повинні спочатку вивчити термін, з'ясувати його значення, дати визначення поняття. Кожний новий термін та його визначення обов'язково потрібно подавати з найбільш загальним значенням, зосереджуючи увагу студента-іноземця на зв'язку одного терміна з іншими у самій дефініції.

Найважливішим етапом у вивченні та засвоєнні нафтогазової термінології є вміння студента встановити відповідність між терміном та його дефініцією, що сприятиме точному і доречному вибору термінів, граматично й стилістично правильній сполучуваності термінів з іншими словами. Випускники технічного ВНЗ, який готує фахівців нафтогазового профілю, повинні володіти базовими знаннями та оперувати ними, вдосконалюючи та застосовуючи їх у професійному спілкуванні.

1. Акульшин О.І. Термінологічний словник з нафтопромислової справи / О.І. Акульшин, О.О. Акульшин, В.М. Кучеровський. – Івано-Франківськ : Екор, 1998. – 318 с.

2. Бойко В. С. Тлумачно-термінологічний словник-довідник з нафти і газу (5-тимовний українсько-російсько-англійсько-французько-німецький): У 2 т. / В. С. Бойко, Р. В. Бойко. – К. : Міжнародна економічна фундація. – Т. 1. – 2004. – 560 с.; Т. 2. – 2006. – 800 с.

3. Вовк І. Нові теоретико-методичні підходи викладання економічної лексики студентам-іноземцям / І. Вовк // Всеукраїнська науково-методична конференція “Актуальні питання організації навчання іноземних громадян у технічних вищих навчальних закладах України”: матеріали конференції. 26-28 квітня 2012 р. – Тернопіль : ТНТУ ім. І. Пулюя, 2012. – 244 с.

4. Дорошенко С.М. Формування та розвиток української термінології нафтогазової промисловості : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 – “Українська мова” / Дорошенко Світлана Михайлівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 22 с.

5. Карабан В. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В. Карабан. – Частина 2. – Нова книга, 2001. – 303 с.

6. Ковалик І.І. Питання українського і слов'янського мовознавства / І.І. Ковалик // Вибрані праці. – Частина II / Упорядник З. Терлак. – Львів- Івано-Франківськ, 2008. – С. 336-342.

7. Литвин О. Українська мова як іноземна (робочий зошит для студентів) / Ольга Литвин. – Івано-Франківськ : Фоліант, 2010. – 144 с.

8. Ріба О.М. Німецька фахова мова нафтової промисловості: структурно-семантичні та функціональні особливості : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. філол. наук. : спец. 10.02.04 “Германські мови” / Ріба Оксана Михайлівна ; ІФНТУНГ. – Львів, 2010. – 16 с.

9. Словник : Португальсько-український. Українсько-португальський : Посіб. для загальноосвіт. навч. закл. та вищ. навч. закл. / Уклад. : О. В. Дмитрієв, Г. В. Степаненко. – К.; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2002. – 642 с.

10. Тоцька Н. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного університету / Н. Тоцька // Дивослово. – 2003. – №5. – С. 57-61.

11. Українська мова як іноземна : навчальний посібник / М.І. Венгринюк, Н. В. Веселовська, О. Б. Литвин, М.П. Сахній. – Івано-Франківськ : ІФНТУНГ, 2011. – 236 с.

12. Ушакова Н.І. Про відповідність програм із мовної підготовки іноземних студентів європейським компетенціям володіння іноземною мовою / Н.І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : Зб. наук. праць. – Харків : Константа, 2009. – Вип. 14. – С. 225-235.

13. Яремійчук Р. Англо-український нафтогазовий словник / Р. Яремійчук, Л. Середницький, З. Осінчук. – К. : Українська книга, 1998. – 544 с.

The paper deals with urgent problem of studying Ukrainian as a foreign language in technical university. The peculiarities of using oil and gas terminological system in professional language of international students have been studied. Important factors in the process of terms' acquiring and memorizing in professional communication of international students have been determined. Professional language competence of a student must ensure understanding of specific terminological system of both a separate field and related subjects.

Key words: term, definition, professional language, terminological system of petroleum industry, language competence.

УДК 81'42:337

ББК 81.2 Укр -71

Юліанна Моканюк

ПРОФЕСІЙНИЙ ДИСКУРС І МОВНА ОСОБИСТІТЬ СТУДЕНТА ПТНЗ

У статті проаналізовано різні підходи до понять “професійний дискурс” і “мовна особистість” студента професійно-технічного навчального закладу, що формуються у процесі навчання української мови у вищій школі.

Ключові слова: професійний дискурс, мовна особистість студента, об'єктивні й суб'єктивні чинники формування мовної особистості, мовна культура, мовленнєва діяльність.

В умовах переходу до ринкових відносин, госпрозрахунку, запровадження нових технологій, автоматизації виробництва – потрібно готувати кваліфікованих, конкурентоспроможних робітників з високим професійним рівнем, а також із соціально адаптованою позицією. Професійно-технічна освіта в Україні на сьогоднішній день набуває нового функціонального спрямування й перетворюється на глобальний чинник розвитку суспільства. Про справжнього спеціаліста можна говорити тоді, коли він має блискучу кваліфікацію і є духовно багатою, творчою особистістю. Разом з тим великого значення набирають мовна освіта, мовне виховання і становлення мовної особистості. Здатність керувати своїм мисленням і мовою допомагає краще оволодіти обраним фахом, досягти майстерності. У цьому й полягає універсальність мови, необхідність оволодіння нею фахівцями, адже вона потрібна представникам будь-якої професії та профілю. Саме тому питання про місце української мови в сучасній професійній освіті України досить актуальне, адже професійно-технічний заклад має на меті підготувати не тільки висококваліфікованого робітника, але й гармонійно розвинуту особистість, здатну орієнтуватися у будь-якій мовленнєвій ситуації.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування професійного мовлення засобами української мови з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності тих, хто навчається, так і не стала предметом усебічного висвітлення науковців, хоча є матеріали із питань викладання курсів “Ділова українська мова”, “Українська мова (за професійним спрямуванням)”, що можуть слугувати теоретичним підґрунтям у дослідженні цієї проблеми [3, с. 212]. Професійне мовлення реалізується розмовним, офіційно-діловим і науковим стилями. Проте більшість навчальних посібників з курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” містять теоретичний і практичний матеріал, що стосується лише офіційно-ділового стилю. Такий підхід істотно звужує уявлення про сферу професійного мовлення й не забезпечує належного рівня [11, с. 30] розвитку мовної особистості студента ПТНЗ.

Формування професійного мовлення ґрунтується на удосконаленні мовленнєвої діяльності, основу структури якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є не тільки текст, а й дискурс [3, с. 212]. Під дискурсом Ф. Бацевич розуміє “сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем й осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом)” [1, с. 138].

У дискурсі мовлення може супроводжуватися мімікою, жестами, емоційно-експресивним впливом на мовця, тому дискурс визначається в певних формах функціонування мови – інтерв'ю, екзаменаційному діалозі, у професійному спілкуванні (робочому інструктажі, диспетчерській або оперативній нараді тощо) [3, с. 212]. Отже, поняття дискурсу охоплює не тільки мовну систему, всі форми мовленнєвої діяльності, текст з усіма його різновидами, а й позамовні чинники, без яких неможливе будь-яке спілкування.

Зв'язок між способами організації дискурсу і здібностями особистості організувати професійний дискурс, тобто дискурсними здібностями особистості фахівця, є взаємообумовленим. Якщо за вихідне взяти дискурсні здібності особистості, то з деякою часткою впевненості можна прогнозувати породження особистістю певного дискурсу за професійним спілкуванням. У свою чергу спосіб організації конкретного дискурсу дозволяє передбачати певні здібності особистості, що реалізуються у професійному дискурсі. Особистість, яка має сукупність дискурсних здібностей на рівні всіх “фаз інтелектуального акту” (О. Леонт'єв), а саме: орієнтування та планування мовленнєвих і немовленнєвих дій, формування плану дії у мовленнєвій формі, контролю й коректування (за необхідності) мовленнєвих дій [7, с. 226, 228], можна назвати мовною особистістю [5, с. 38].

На думку авторів “Словника-довідника з української лінгводидактики”, “мовна особистість – це такий носій мови, який добре володіє системою лінгводидактичних знань (знає поняття й відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку” [2, с. 85, 86].

Поняття мовної особистості такі автори, як О. Залевська, Ю. Караулов, В. Нерознак, Л. Крисін, Л. Паламар, А. Шахнарович та ін., трактують по-різному, але оптимальним визначенням можна вважати формулювання: “це сукупність здібностей і характеристик людини, які обумовлюють створення і сприйняття ним мовленнєвих творів, тобто текстів, які розрізняються за ступенем структурно-мовної складності, глибини і точності відображення дійсності, певною цілеспрямованістю” [13, с. 168]. Дана категорія також пов'язана з роботами Л. Вайсберга, В. Виноградова, Ф. де Соссюра, серед яких зокрема останній вважав, що за кожним текстом приховується певна мовна система [12]. Ю. Караулов вносить корегування в цю тезу: “за кожним текстом стоїть мовна особистість” [5, с. 3].

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. Саме таку мовну особистість мав на увазі І. Огієнко, розробляючи рідномовні обов'язки громадян [9].

Типологія становлення мовної особистості за ступенем розвитку дискурсивного мислення належить Г. Богіну [2, с. 6], який виділяє 5 рівнів володіння рідною мовою: 1) рівень правильності – 6-7 років; 2) рівень швидкості або інтеріоризації – 10-11 років; 3) рівень насиченості – 15-16 років. Наступні два рівні, на думку автора, визначаються не віком, а культурою спілкування: 4) адекватний вибір; 5) адекватний синтез.

Однак на формування мовної особистості впливають чинники як об'єктивні, незалежні від особи мовця, так і суб'єктивні.

До об'єктивних чинників належать:

- стан самої мови, її унормованість і наступна кодифікація, рівень розвитку і досконалість її підсистем, стилістична диференціація, отже, придатність мови як мовної картини особи і світу для забезпечення всіх мовних потреб громадянина;
- сприятлива для життя і розвитку певної мови суспільно-політична ситуація;
- традиція суспільного використання мови;
- повноцінне функціонування мови в усіх сферах життя: державницькій, політичній, правовій, економічній, науковій, освітній, культурно-мистецькій, творчій, виробничій, побутовій та ін.

До суб'єктивних чинників, що впливають на формування мовної особистості, відносимо:

- здатність мовця здобувати мовну освіту й досконало володіти мовою;
- внутрішню готовність мовця здобувати мовну освіту і мовне виховання та досконало оволодівати мовою;

- моральну потребу мовотворчо вдосконалювати і виражати свою особистість;
- розуміння мовних обов'язків громадянина і виконання їх;
- активне ставлення до мови, належний рівень мовної культури [14, с. 32, 33].

Сучасна лінгвістика виділяє такі рівні мовної особистості: вербально-семантичний, лінгвокогнітивний і мотиваційно-прагматичний [6, с. 142]. Вербально-семантичний рівень – це володіння різними мовними нормами (вважається нульовим: він є базою, на якій відбувається формування мовленнєвої особистості, проте не забезпечується повноцінний прояв індивідуального досвіду у слові), лінгвокогнітивний рівень репрезентує індивідуальну мовну картину світу, вихід на мотиваційно-прагматичний рівень забезпечує вільне володіння мовою у будь-якій комунікативній ситуації.

Пропонуються й інші підходи до мовної характеристики особистості. Чотири типи компетенції виділяє С. Караванський: мовна, мовленнєва, соціокультурна й функціонально-комунікативна. Мовна компетенція включає знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних та стилістичних норм; мовленнєва компетенція реалізується під час аудіювання, говоріння, читання, письма. Соціокультурна компетенція передбачає знання з національної культури, історії, економіки і т. д. Найвагомішою, за визначенням дослідника, є функціонально-комунікативна компетенція – вміння послуговуватися мовними засобами для створення текстів різної стильової приналежності. Проаналізувавши дослідження з сучасної лінгводидактики, А. Нікітіна розробила модель мовної особистості, у якій розрізняється мовна, мовленнєва, предметна, прагматична й комунікативна компетенції [10, с. 3]. Зазначимо, що для розвитку мовної особистості істотне значення мають також правильно дібрані викладачем предметно-мовні теми, які акцентують смисловий бік мови, а відтак сприяють поглибленню й систематизації лінгвістичних знань, удосконаленню практичних умінь.

Організуючи науково-методичну роботу студентів вищих технічних навчальних закладів, важливо дбати про вдосконалення їхніх найважливіших умінь, що складають основу мовленнєвої компетенції майбутнього фахівця, а саме:

- вести діалог, дотримуючись вимог мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях (виробничі засідання, ділові зустрічі тощо);
- створювати усні монологічні висловлювання (виступ із доповіддю, висловлення свого ставлення до обговорюваного питання, вміння дати певні роз'яснення з фаху);
- адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлення (теми, фактів);
- використовувати різні прийоми фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлення) залежно від комунікативного завдання (участь у дискусії, передача та використання інформації у власній професійній діяльності);
- відтворювати письмові тексти різних стилів мовлення;
- уміти користуватися різними видами читання українською мовою [4, с. 158].

Мовна особистість у процесі становлення і розвитку проходить кілька етапів, щоразу підіймаючись на вищий рівень мовної культури [8, с. 10].

1. Рівень мовної правильності – досягається завдяки мовній освіті, тобто вивченню правил користування мовою, її лексикою, граматичними формами, елементами текстотворення тощо. Цей рівень передбачає вироблення орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних навичок, умінь будувати речення, нескладні типові тексти і користуватися ними.

2. Рівень інтеріоризації (лат. interior – внутрішній). На цьому рівні виявляються вміння реалізовувати себе у висловленнях відповідно до власного внутрішнього стану; умінь творити і виражати себе засобами мови; володіти основними формами усного й писемного спілкування (монолог, діалог, полілог; опис, розповідь, міркування), певними стилями. Це рівень виразності і комунікативної достатності.

3. Рівень насиченості мовою. Мова мовця характеризується логічністю, предметністю, точністю, виразністю, образністю, багатством мовних засобів; володіє жанрами і стилями, текстотворенням.

4. Рівень адекватного вибору. Це рівень комунікативної досконалості. Він передбачає досконале володіння функціональними типами мовлення, стилями літературної мови, а також точну мовну реакцію.

5. Рівень володіння фаховою метамовою: володіння терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення, мовними формулами.

6. Рівень мовного іміджу соціальних ролей: політика, державного працівника, керівника, ученого – етичними й естетичними манерами живого мовлення. Два останні рівні є найвищими рівнями формування мовної особистості й мовної культури.

Отже, “культура мови – це сфера взаємодії мови і культури, мови і позамовної дійсності, вживання мови відповідно до вимог національної культури і ситуацій спілкування” [8, с. 11].

У зв'язку з дефіцитом годин доводиться інтенсифікувати навчальний процес. Навчання в контексті професійної підготовки, як умови активізації пізнавальної діяльності студентів, виявляється:

- у формі ділових ігор, де моделюються мовні ситуації у найрізноманітніших сферах – від професійного спілкування до побутового;
- у створенні проблемних ситуацій;
- у комунікативній спрямованості занять з мови, яка передбачає спілкування студентів між собою для розв'язання життєвих завдань, а також використання мовних одиниць у мовленні [4, с. 158].

Для реалізації формування мовної особистості студента ПТНЗ необхідно пропонувати завдання такого типу:

- дати тлумачення (усно) фаховим термінам українською мовою;
- перекласти (письмово) науковий текст фахового призначення з російської на українську мову;
- переказати матеріал попередньої лекції, звертаючи увагу на українську вимову професійної лексики [4, с. 158].

Випускники ПТНЗ повинні вільно користуватися своїми професійно-мовленнєвими навичками на граматичному, лексичному, стилістичному рівнях, застосовувати набуті знання та умінь, що складають основу мовленнєвої компетенції майбутнього фахівця, адже від цього залежить ступінь активної участі їх у виробничому та суспільному житті країни.

Отже, потреби суспільства в чітко спланованому, цілеспрямованому формуванні професійної особистості фахівців, що зумовлена їхнім досконалим професійним мисленням і мовленням, мають здійснюватися з урахуванням вікових, соціальних особливостей та історико-культурних традицій українців, інтересів і прагнень студентів. Професійна спрямованість суспільства, специфіка професійно-технічної освіти зумовили необхідність у підготовці кадрів, які були б здатні, здійснюючи високопрофесійну діяльність у сфері виробництва, досконало спілкуватися державною мовою.

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень : підручник / Ф. С. Бацевич. – 2-ге вид., стереотип. – К. : ВЦ “Академія”, 2011. – 240 с. – (Серія “Альма-матер”).
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов дисс. ... док. филол.наук. / Г.И. Богин. – Л., 1984. – 310 с.
3. Дроздова І. Професійний дискурс і мовна особистість студента ВНЗ нефілологічного профілю / І. Дроздова // ВІСНИК ЛЬВІВ. УН-ТУ. – 2010. – Вип. 50. – С. 212-221.
4. Заніздра Н.О. Формування професійного мовлення студентів технічних спеціальностей у вищому навчальному закладі / Н.О. Заніздра, В.В. Заніздра // Вісник КДПУ. – 2006. – Випуск 2/Частина 2. – С. 157-159.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М., 1987. – 263 с.
6. Куварова О.К. Роль культуры мовлення у формуванні мовної особистості / О.К. Куварова // Культура професійного мовлення: Матеріали регіональної науково-методичної конференції. – Дніпропетровськ: Пороги, 2006. – С. 141-144.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М., 1969. – 214 с.
8. Мацько Л.І. Культура української фахової мови: Навч. посіб. / Л.І. Мацько, Л.В. Кравець. – К.: ВЦ “Академія”, 2007. – 360 с.

9. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / І. Огієнко. – К., 1994. – 44 с.
10. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису : лінгводидактичні аспекти / Сергій Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2-5.
11. Сікорська З. Дієслово у сфері професійного мовлення / Зінаїда Сікорська // Дивослово. – 2011. – № 5. – С. 30-34.
12. Ф. де Сосюр Природа лінгвістичного знака : курс загальної лінгвістики / Ф. де Сосюр ; пер. з фр. / Ф. де Сосюр. – К. : Основи, 1998. – 324 с.
13. Терещенко В. Мовна особистість як головний концепт авторського дискурсу: наукове видання / В. Терещенко // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. авіац. ун-т, Гуманітарний ін-т. – Київ, 2007. – Вип. 14. – С. 168-174.
14. Чернявський К. Шляхи формування мовної особистості студента / К. Чернявський // Молодь і державна мова : Київ, молодіжна наук.-практ. конф., 19-20 трав. 2000 р. : Зб. матеріалів. – К., 2000. – С. 31-34.

The paper explores different approaches to the concepts of “professional discourse” and “linguistic identity” student vocational institutions that are formed in the process of learning the Ukrainian language in high school.

Key words: professional discourse, linguistic identity of the student, the objective and subjective factors in the formation of linguistic identity, language culture, speech activity.

УДК 378.14

ББК 81.2

Анна Нікора

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ КУРСІВ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті розкриваються методичні особливості вивчення курсів правової освіти у профільній школі: зміст, форми, методи і засоби навчання. Основна увага приділена реалізації суспільно-гуманітарного напрямку профілізації, що передбачає, зокрема, правовий напрям шкільної освіти.

Ключові слова: профільна школа, напрямок профілізації, методика навчання, зміст освіти.

Активні реформи у сфері загальної середньої освіти останніх років безпосередньо стосуються і шкільної правової освіти, на яку покладено завдання соціальної адаптації особистості учня, його підготовки до активного громадського життя, формування правомірної поведінки та правової свідомості молоді.

Сучасне суспільне замовлення на продукт освіти законодавчо закріплено в державних документах: Конституції України, Законі України “Про освіту”, Законі України “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти, Концепції профільного навчання у старшій школі. У цих документах закладено нові підходи до організації освіти України, одним із яких став перехід старшої школи на профільне навчання [4].

Законодавче закріплення профільної старшої школи є прогресивним кроком у напрямку забезпечення варіативності, широкої диференціації та індивідуалізації навчання, відповідності змісту освіти запитам учнів [3, с. 3].

Постановка проблеми. Ефективна реалізація суспільно-гуманітарного напрямку профілізації, що передбачає, зокрема, правовий напрям шкільної освіти, вимагає дослідження основних аспектів методики навчання курсів правової освіти у профільній школі: змісту, форм, методів і засобів навчання.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичним питанням профілізації навчального процесу у старшій школі присвячені праці Г. Балла, К. Баханова, Н. Бібік, О. Бугайова, М. Бурди, М. Гузика, Н. Гулана, Т. Ладиченко, В. Мадзігона, Н. Ничкало, О. Пометун, В. Рибалки, А. Самодріна. Теоретико-методичні аспекти профільного навчання висвітлено у роботах С. Гончаренка, Ю. Мальованого, В. Орлова, А. Хуторського.

Особливості проектування змісту профільного навчання в старшій школі на основі введення Державного стандарту розкриваються у працях В. Гузеєва, С. Рягіна, О. Савченко. Дослідження у цій галузі також привертають увагу багатьох закордонних вчених, зокрема таких, як С. Броневщук, В. Ворошилов, М. Губанова, Г. Дорофєєв, О. Диморська, Х. Лійметс, В. Ревякіна, С. Чистякова, І. Унт, І. Якиманська.

Методичним підґрунтям правової освіти у вітчизняній школі стали сучасні праці з методики навчання правознавства В. Машики, О. Наровлянського, О. Пометун, Т. Ремех, Г. Фреймана, І. Усенка та ін.

Постановка мети. Метою статті є розкриття методичних особливостей вивчення курсів правової освіти у профільній школі: змісту, форм, методів і засобів навчання. Основну увагу приділено реалізації суспільно-гуманітарного напрямку профілізації, що передбачає, зокрема, правовий напрям шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням наукових результатів. Перевага профільного навчання у тому, що воно є видом диференційованого та індивідуалізованого навчання; дозволяє за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу більш повно враховувати інтереси і здібності учнів; створює умови для навчання старшокласників відповідно до їх професійних інтересів і намірів відносно продовження освіти [3, с. 5-6].

Профільне навчання ґрунтується на таких принципах:

- диференціації (розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями і нахилами);
- варіативності, альтернативності й доступності (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення);
- наступності та неперервності (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою);
- гнучкості (змісту і форм організації профільного навчання, у тому числі дистанційного);
- забезпечення можливості зміни профілю);
- діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей учнів з метою їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання) [9, с. 178-181].

Набір напрямів профілізації відповідає соціально-диференційованим видам діяльності, які обумовлюються суспільним розподілом праці, і містить знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво. За основними напрямами профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі, які передбачають поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів [2, с. 97].

У контексті аналізу правової освіти у профільній школі необхідно звернути увагу, перш за все, на реалізацію суспільно-гуманітарного напрямку профілізації, що передбачає зокрема правовий напрям шкільної освіти. В основі реалізації навчання учнів за правовим профілем стоїть проблема правознавства як навчального предмету, який на сучасному етапі переживає методологічне, змістове та методичне переосмислення, що зумовлено змінами загальних орієнтирів шкільної освіти в Україні.

Основними завданнями правової освіти є забезпечення правової соціалізації школяра через систему правових знань, умінь, навичок і ставлень до правових норм як внутрішньої цінності особистості; формування правомірної поведінки, активної соціальної позиції молоді, здатності до свідомого суспільного вибору та відповідальності.

Виконання цих завдань на уроках правознавства відбувається шляхом відповідно організованої вчителем методики навчання предмета та впливу педагога на правову свідомість учнів, яка в емоційній сфері представлена правовими почуттями, емоціями і відчуттями, а у вольовій сфері – мотивами, позиціями, орієнтаціями, установками [5, с. 379].

За визначенням К. Баханова, засвоєння учнями змісту освіти відбувається за допомогою методичної організації навчання, яка передбачає певні форми, методи, методичні прийоми та засоби навчання [1].

Перелік форм організації навчання достатньо великий. У процесі навчання учитель може використовувати як традиційні форми організації навчальної діяльності школярів (урок, лекція, семінар, конференція тощо) так і нетрадиційні технології уроку (інтегровані уроки, уроки-інтерв'ю, телестуди, уроки з використанням ділових та рольових ігор, уроки-дискусії і т.д.) [8, с. 11].

Методи навчання також можуть бути різними. У педагогічній літературі існує багато різних класифікацій методів навчання. Ми ж орієнтуємося на класифікацію, запропоновану О. Пометун та Г. Фрейманом [6, с. 34.], яка базується на взаємодії вчителя та учнів.

За цією класифікацією методи навчання поділяються на пасивні, активні та інтерактивні. При використанні пасивних методів (пояснювально-ілюстративних, репродуктивних) учні виступають в ролі "об'єкта" навчання, тому просто засвоюють та відтворюють матеріал, що передається педагогом. Активні методи навчання дають змогу учням стати "суб'єктами" навчання завдяки діалогу та виконанню творчих завдань, і, хоча учні у цьому випадку більш активні, основною формою взаємодії часто залишається монолог.

Сутність інтерактивних методів у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає, оскільки основний принцип інтеракції: постійна взаємодія учнів між собою, їх співпраця, спілкування, співробітництво (на відміну від активних та "пасивних" методів, коли спілкування відбувається між учнями і вчителем).

Основна перевага інтерактивного навчання – високий ступінь самостійності та активності учнів. Основна роль учителя на інтерактивному уроці – організація та координація інтерактивної взаємодії школярів [7, с. 11].

Основним носієм змісту правової освіти завжди була і є навчальна книга: підручник чи посібник. Згідно досліджень А. Хуторського, сучасний підручник загалом, і підручник правознавства зокрема, – це комплексна інформаційно-діяльнісна модель освітнього процесу, який здійснюється в рамках відповідної дидактичної системи та включає у себе необхідні умови для його здійснення [10, с. 14].

Сучасний підручник – це модель у тому розумінні, що він не тільки відображає в собі структуру певної дидактичної системи, але й проектує її реалізацію. У ньому повинні знайти своє місце такі процедури навчання, як постановка завдань, організація освітньої ситуації, представлення необхідної інформації, розкриття шляхів вирішення проблем, узагальнення й систематизація, закріплення й контроль, самостійні дослідження, домашня робота, рефлексивне усвідомлення освітньої діяльності та її результатів. Зміст і структура параграфів повинні відповідати елементам і етапам освітнього процесу [10, с. 16].

Навчальна діяльність школярів у процесі навчання курсів правової освіти повинна спрямовуватися на конкретний діагностований результат. Здійснюючи перевірку й оцінювання учнівських знань, учитель повинен орієнтуватися на такі критерії:

- 1) характеристика відповіді учня: мова, стиль викладу, повнота викладу, логічність і доказовість, ґрунтовність і творчий підхід;
- 2) якість знань: правильність, повнота, осмислення, глибина, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- 3) ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;
- 4) рівень володіння розумовими операціями: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, вміння робити висновки;
- 5) досвід творчої діяльності: вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми;
- 6) самостійність оцінних суджень, їх аргументованість.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналізуючи проблему методичних аспектів навчання курсів правової освіти у профільній школі, приходимо до висновку, що на сьогодні найбільш дослідженими у теорії і практиці діяльності профільної школи є переважно питання загальнотеоретичні, які розкривають проблему організації профільного навчання, перспективи профілізації освіти, наукові засади інноваційної діяльності профільних навчальних закладів.

Однак залишається ще коло проблем, без розв'язання яких ефективно функціонування профільної школи є неможливим. До таких проблем відносимо: побудову оптимальної системи

правової освіти на всіх ступенях навчання; варіативність методик вивчення правових курсів у допрофільній підготовці та профільній школі; професійно-педагогічну підготовку вчителя, що викладатиме правові предмети та спецкурси у профільних класах.

1. Баханов К. О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі : [дидактичний словник-довідник] / К.О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2002. – 108 с.
2. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці / Н.М.Бібік // Педагогічна і психологічна науки в Україні : [Збірник наук. праць] / АПН України. – К., 2004. – Т.2. – С. 95-106.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3-15.
4. Нормативно-правова основа профільного навчання : [нормативні документи щодо впровадження профільної освіти в навч. закладах] // Завуч. – 2005. – № 17–18. – С. 16-17.
5. Марченко М. Н. Общая теория государства и права : [Академический курс : в 2-х т.] / Под ред. М. Н. Марченко. – Т. 2 : Теория права. – М. : Зерцало, 1998. – 639 с.
6. Пометун О. І. Курс "Практичне право" – новий підхід до правової освіти підлітків / О.І. Пометун // Шлях освіти. – 2000. – № 4. – С. 32-34.
7. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.
8. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.
9. Самодрін А. П. Профільне навчання в середній школі : [монографія] / А.П. Самодрін. – Кременчуг : Видавн. центр ГНТУ, 2004. – 384 с.
10. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе / А.В. Хуторской // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 10-18.

In the article the methodical features of study of courses of legal education open up at type school: table of contents, forms, methods and facilities of studies. Basic attention is spared realization publicly-humanitarian direction of profiling, which foresees, in particular, legal direction of school education.

Key words: *type school, direction of profiling, method of studies, maintenance of education.*

УДК81'36:24=161.2

ББК 74.268.1

Світлана Помирча, Олена Ябурова

ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ЯКОСТЕЙ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглядаються окремі аспекти формування професійно-комунікативної компетентності студентів із використанням елементів риторики. Пропонуємо виокремлювати риторичну компетенцію у межах комунікативної компетентності як складової компетентності професійної. Ознакою риторично грамотної поведінки педагога вважаємо формування мовленнєвого іміджу, що відповідав би поставленим цілям і особистісному іміджу мовця.

Ключові слова: *риторика, комунікативна компетентність, комунікація, риторична культура, риторична компетенція.*

Постановка проблеми. У постіндустріальному, інформаційному суспільстві проблема професійної компетентності педагога є однією з найважливіших. Особливо це стосується освітньої сфери, покликаної забезпечити підготовку людини до життя у світі різноманітних зв'язків, відносин, комунікативних можливостей.

В умовах адаптації вітчизняної системи вищої освіти до вимог Болонського процесу та сучасних суспільних трансформацій висувуються нові побажання до викладача, насамперед демонстрація ним високого рівня фахової компетентності, педагогічної готовності до забезпечення європейської якості освіти, переходу до нових форм і методів організації навчального процесу, його демократизації, інформатизації тощо.

Майбутній педагог повинен брати до уваги індивідуальні інтереси кожного вихованця, сприяти розвитку в учнів високоморальних якостей, які дають змогу їм стати активними повноправними громадянами своєї держави та самореалізуватися як особистості. Вирішувати поставлені завдання зможе лише такий учитель, який здатний приймати самостійні рішення, вміти переконувати учнів у правильності своєї позиції, вести їх за собою на шляху досягнення поставлених цілей, ефективно взаємодіяти з батьками школярів та колегами. Сучасний учитель повинен бути не лише професійно компетентним, з високим рівнем педагогічної моральної культури, але й мати відповідним чином сформовані комунікативно-мовленнєві якості. Компетентність, ініціативність, лідерські риси визначаються здатністю бути одночасно організатором і учасником спільної з учнями мовленнєвої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування компетентностей у вітчизняній та російській педагогіці розглядали Н. Бібик, С. Бондар, М. Гончарова-Горянська, Л. Гузєєв, І. Гушлевська, О. Дахін, І. Єрмаков, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова, П. Хоменко, А. Хуторський, С. Шишов та ін.

Мета публікації полягає у висвітленні ролі та шляхів формування риторичної вправності майбутніх учителів у процесі становлення їхньої мовної особистості та професійно-комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Поняття компетентності багатогранне, його визначення й трактування постійно є предметом наукових дискусій, проте в загальному розумінні його тлумачать як індикатор, що дозволяє визначити готовність випускника до життя, подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства [8]. На загальне поняття та структуру ключових компетентностей (продемонструвати творче мислення; застосувати різні види спілкування в різних ситуаціях; зрозуміти сенс належності до різних видів спільнот; довести здатність пристосування до різних ситуацій тощо) має спиратися і визначення професійно-педагогічної компетентності вчителя, яка, на думку В. Лозової, має "...інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси" [4, с. 3].

В. Тушева вважає, що "професійна компетентність" є більш широким, всеосяжним поняттям, ніж "педагогічна компетентність", яка є структурним елементом професійної компетентності. Провідною характеристикою цього поняття є ступінь сформованості в майбутніх випускників педагогічних вишів єдиного комплексу знань, навичок, умінь, досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності (Н. Гализіна, Р. Шакуров, А. Щербаків і ін.) [10]. На думку І. Хижняк, критерієм ефективності професійної підготовки випускника педагогічного ВНЗ повинна бути сформована професійна компетентність як складна взаємодія професійних і особистісних характеристик. Професійна компетентність педагога постає як синтез когнітивного, наочно-практичного й особистісного досвіду. Дослідниця визначає "*професійно-педагогічну компетентність учителя початкових класів*" як здатність на високому науковому і методичному рівнях, з урахуванням психологічної та виховної специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно організовувати процес становлення в молодших школярів різних галузевих компетенцій відповідно до року навчання" [11, с. 92].

Аналіз праць А. Макрова, С. Макаров, О. Гнатишина, К. Рєпніна свідчить, що важливе місце у педагогічній діяльності вчителя займає формування його професійної компетентності, що передбачає вільне володіння своїм предметом, усвідомлення своєї ролі у навчанні та вихованні учнів, володіння професійно-педагогічними якостями. Проте проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя потребує подальшого дослідження та узагальнення.

Враховуючи специфіку і зміст професійної педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів дотримуємося поглядів І. Хижняк, яка пропонує структуру професійно-педагогічної компетентності:

1) спеціальна компетенція – глибокі знання, кваліфікація і досвід діяльності в галузі предметів початкової ланки;

2) методична компетенція в галузі формування знань, умінь і навичок учнів – володіння різними методами навчання, знання психологічних механізмів засвоєння;

3) психолого-педагогічна компетенція – володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати педагогічно доцільні стосунки з молодшими школярами, здійснювати індивідуальну роботу, знання вікової психології, психології міжособистісного і педагогічного спілкування; уміння виявляти особистісні особливості, установки і спрямованість учнів;

4) соціальна компетенція передбачає володіння спільною (груповою, кооперативною) діяльністю з молодшими школярами, співпрацею, а також прийнятими у професії вчителя прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

5) особистісна компетенція – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості, прийомами професійної саморегуляції й саморозвитку, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, запобігання професійному старінню, уміння організувати свою працю раціонально; уміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей, знання щодо способів професійного самовдосконалення, уміння бачити причини недоліків у своїй роботі, в собі, бажання самовдосконалюватися [11, с. 93-94].

Важливим видається усвідомлення того факту, що мовлення є основним інструментом професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Ф. Гоноболін у педагогічному мовленні виділяє два чинники: "... бездоганне володіння мовленнєвими засобами, завдяки яким мовлення вчителя є правильним, зрозумілим, виразним, та дієвим, переконливим, яскравим, що допомагає впливати на слухача" [2, с. 45], тобто враховує комунікативні ознаки мовлення.

В інформаційному суспільстві фахівець має вміти швидко сприймати будь-яку форму мовлення, "...схоплювати необхідну інформацію, створювати монологи, вести діалоги, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетенції" [6, с. 11]. Як відомо, слово є одним із інструментів професійної діяльності педагогів. Від багатства словникового запасу, рівня культури мови і техніки мовлення значною мірою залежать професійна майстерність, імідж та успіх майбутнього вчителя.

Уважаємо, що комунікативна компетентність є, наряду із професійно-педагогічною компетентністю, важливою складовою загальної професійної компетентності педагога.

Професійно-педагогічна мовленнєва комунікація відбувається в межах сфери професійної взаємодії комунікантів і може протікати в усній або писемній формах, за офіційних чи неофіційних обставин.

Професійні комунікативно-мовленнєві вміння особистості визначають її мовленнєву поведінку. Наприклад, під час презентації необхідно оголосити назву презентації, пояснити підстави і причини її проведення, порівняти ідеї та ін.

Професійна компетенція передбачає насамперед наявність професійних знань, а також загальної гуманітарної, риторичної культури людини, її вміння орієнтуватися в навколишньому світі, вмінь і навичок спілкування, вона формується на основі комунікативної компетенції.

Л. Мацько вважає, що комунікативна компетенція – це "...сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також уміння їх ефективно застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата" [6, с. 13].

Важливе місце у професійній діяльності вчителя займає професійно-педагогічна комунікація, яка є основною формою педагогічного процесу.

Професійно-педагогічна комунікація – це система безпосередніх чи опосередкованих взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою взаємообміну інформацією, регулювання педагогічних відносин. Він забезпечує передавання через учителя учням людської культури, засвоєння знань, сприяє формуванню в них ціннісних орієнтацій. Педагогічне спілкування забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження.

Професійно-педагогічна комунікація ставить специфічні вимоги до якостей особистості майбутнього вчителя, найважливішою серед яких є комунікативність як необхідна передумова успішної й активної роботи з педагогічною інформацією – інформацією, спрямованою на навчання і виховання учнів, отже, одним із важливих завдань є формування комунікативно-мовленнєвих якостей, що складають комунікативну компетентність.

За Н. Волковою, комунікативна компетентність (лат. *communicatio* – зв'язок, повідомлення) є “сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному сприйманню, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації” [1, с. 25], тобто вона становить собою основу щоденної діяльності вчителя початкових класів.

Компонентами професійно-педагогічної комунікативності вчителя є: стійка потреба в систематичній різноманітній комунікації з дітьми в найрізноманітніших сферах; взаємодія загальнолюдських і професійних елементів комунікативності; емоційне задоволення на всіх етапах процесу комунікації; наявність здібностей до здійснення комунікації; прагнення до добування комунікативних навичок і вмінь [1, с. 24].

Комунікативна компетентність учителя формується під впливом багатьох чинників, серед яких переважають професійно-особистісні (сукупність професійних і особистісних якостей, яка утворюється внаслідок трансформації професійно-важливих знань, вимог і вмінь в особистісно значущі для вчителя та виявляється у більш ефективній педагогічній діяльності, посиленні впливу на особистість учня). Саме тому Н. Волкова однією з універсальних якостей особистості вчителя виокремлює “комунікативну спрямованість, яка визначає комунікативну діяльність, перспективу цілеспрямованого розвитку комунікативної діяльності”.

Специфічною особистісною якістю вчителя у структурі комунікативної компетентності є педагогічна комунікабельність, що передбачає знання основ загальної й галузевої риторики, специфіки професійного спілкування, норм мовленнєвої поведінки, від яких залежить результативність та ефективність розв'язання важливих професійних завдань. Оскільки завдання педагогічної діяльності вирішуються безпосередньо у процесі спілкування, комунікативним лідером якого є вчитель, доцільно говорити про комунікативний аспект іміджу.

Уміння красиво, переконливо говорити – характерна риса культурної людини. Правильне й грамотне мовлення – це впорядковане мислення. Людина розвиває своє мислення за допомогою читання, письма і мовлення.

Отже, комунікативна компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок ефективного спілкування, те, чого слід навчати, те, на чому треба сконцентрувати увагу майбутніх педагогів. Із давніх-давен цю функцію виконує риторика як наука про красномовство [7, с. 3].

Незаперечним є той факт, що фахівець із добре сформованими риторичними вміннями почуває себе впевненіше в будь-якій ситуації спілкування, саме тому підвищення риторичної культури особистості є важливим складником комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Не новина, що сучасна дитина живе в оточенні складної комунікативної культури. Негативному впливові мовної, особливо молодіжної субкультури доцільно протиставити насамперед систематичне навчання дітей конструктивного спілкування, важливо також формувати в них комунікативну й психологічну компетентність, у спілкуванні виробити й закріпити моральні цінності, сприяти застосуванню ними засвоєних знань у реальних життєвих ситуаціях.

Під час спостереження за учнями початкової ланки складається враження, що більшість з них не володіють на належному рівні необхідними вміннями у спілкуванні. Мовлення дітей часто тихе, нечітке, невиразне, що пояснюється або невпевненістю дитини, або невмінням орієнтуватися в комунікативній ситуації [7, с. 7]. Розвивати ж у дітей комунікативні вміння може тільки педагог, який сам має сформовану комунікативну компетентність.

У навчальних закладах передбачається перехід на комунікативно орієнтовану методику викладання загальних гуманітарних предметів, особливої актуальності з огляду на це набуває проблема формування професійно-педагогічного мовлення вчителів у цілому та риторичної культури зокрема.

Риторика як навчальна дисципліна або використання її елементів сприяє не лише формуванню вміння управляти своїм мисленням і мовленням, а й допомагає повніше реалізувати себе як особистість в обраній спеціальності.

Постає необхідність посилення уваги щодо вивчення правил риторичної поведінки. Поведінка мовця повинна бути риторично грамотною на всіх етапах спілкування (від підготовки до релаксації).

Ознакою риторично грамотної поведінки педагога вважаємо формування мовленнєвого іміджу, що відповідав би поставленим цілям і особистісному іміджу мовця, гармоніював з його візуальним образом, психологічними й інтелектуальними особливостями.

Пропонуємо виокремлювати риторичну компетенцію у межах комунікативної компетентності як складової компетентності професійної.

З. Куньч розглядає риторичну компетенцію як “сукупність знань і вмінь, що забезпечують ефективну комунікацію в професійній, міжособистісній, публічній сферах”, як “усвідомлене і мотивоване використання риторичних засобів носіями вищого типу мовленнєвої культури з опорою на поєднання їхніх інтелектуальних, духовних, моральних якостей, що забезпечують як силу переконання емоційного впливу на адресата, так і можливість виразити особливості своєї особистості, створити неповторний образ оратора” [3, с. 11].

У вітчизняній лінгвістиці й лінгводидактиці знайшли відображення проблеми розвитку технології формування риторичної майстерності молодших школярів, учнів основної школи, студентів вищих навчальних закладів, зокрема, педагогічних у працях таких учених, як Н. Голуб, М. Захарійчук, К. Климова, Н. Колотілова, М. Марфін, Л. Мацько, О. Мацько, В. Науменко, Г. Онуфрієнко, Г. Сагач, Л. Ткаченко.

Так, Л. Ткаченко у своїй дисертації вперше науково обґрунтувала зміст і технологію навчального курсу риторики з урахуванням фахової специфіки факультету початкового навчання; дослідниця зазначає, що “<...>риторика посідає вагоме місце в професійно-педагогічній підготовці сучасного вчителя, оскільки забезпечує основні напрями навчання і виховання засобом переконуючого слова, визначає найбільш ефективний вплив на особистість учня, розвиває важливі компоненти педагогічної культури” [9, с. 4]. Під час спостережень і аналізу в роботі було з'ясовано, що майбутнім учителям нерідко бракує вмінь логічного, зв'язного викладу матеріалу, побудови діалогу з дітьми, аргументованої відповіді на запитання, риторичних прийомів впливу на слухачів.

Технологія формування комунікативно-мовленнєвих якостей засобами риторики, за Л. Ткаченко, вимагає реалізації методів проблемно-пошукового навчання (проблемний виклад, евристична бесіда, спонукально-пошуковий тощо), нових форм навчання (дискусійний клуб, риторичний тренінг, мовленнєвий практикум, круглий стіл, прес-конференція тощо)[9].

Зрозуміло, що зазначений підхід на факультеті початкового навчання передбачає реалізацію компонентів змісту програми шляхом застосування блоково-модульної системи навчання, що передбачає впровадження в навчальний процес проблемно-пошукових методів та інноваційних форм роботи, а саме: навчальне дослідження, комунікативне вирішення проблем, збір даних, моделювання, аргументація, рефлексивне, критичне, творче мислення, рольові та ділові ігри, пошук особистісних смислів тощо.

Змістовими складниками риторичної компетенції вважаємо знання риторичних законів, стратегій і тактик, риторичних можливостей мовних засобів і закономірностей вживання їх у мовленні; володіння риторичними вміннями.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, на ефективність педагогічної діяльності впливають не тільки особистісні якості та здібності вчителя, а й рівень володіння ним професійними компетентностями. Нами було з'ясовано, що засоби риторики, які розвивають риторичну компетенцію, в галузі освіти мають бути основою комунікативної компетентності, адже спеціаліст зі сформованою риторичними вміннями легко орієнтується у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях повсякденного, ділового, зокрема професійного спілкування, і це підвищує рівень його загальної професійної компетентності.

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навчальний посібник / Н. П. Волкова. – К.: ВЦ “Академія”, 2006. – 256 с.
2. Гоноболін Ф. Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболін. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
3. Куньч З.Й. Риторичний словник / З.Й. Куньч. – К.: Рідна мова, 1997. – 341 с.
4. Львов М.Р. Риторика: Учеб. пособие для учащихся ст. клас сов средних учебных заведений / М.Р. Львов. – М.: Academia, 1995. – 256 с.
5. Мацько Л.І. Культура української фахової мови: [навч. посіб.] / Л.І. Мацько, Л.В. Кравець. – К.: ВЦ “Академія”, 2007. – 360 с.
6. Науменко В.О. До уроків риторики в початкових класах: методичний посібник / В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 128 с.
7. Палеха Ю.И. Организация современной деловой коммуникации: учебно-методическое пособие / Ю.И. Палеха. – 2-изд. – К.: МАУП, 1996. – 164 с.
8. Ткаченко Л.П. Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л.П. Ткаченко. – Харків, 2002. – 20 с.
9. Тушева В.В. Компетентнісний підхід в системі вищої педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Тушева В.В. – Режим доступу: http://www.bdpu.org/scientific_published/conf_2008/articles/Tusheva
10. Хижняк І.А. Складники професійно-педагогічної компетентності Вчителя початкових класів / І.А. Хижняк // Лінгводидактика: теорія, методика, досвід: збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В.І. Бадер]. – Вип. 1. – Слов’янськ: СДПУ, 2011. – С. 90-95.

The article reveals the definite aspects of forming students professional communicative competence using the elements of rhetoric. It is proposed to divide rhetoric competence as a part of professional competence. Forming speech image which reflects the set goals and an individual image of a personality is a part of rhetorically correct teachersbehaviour.

Key words: *rhetoric, communicative competence, communication, rhetorical culture, rhetorical competence.*

УДК 378 + 81’25 + 811.111 + 811.581
ББК 74.58

Олександра Попова

ПРОФЕСІЙНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ (ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ПЕРЕКЛАД (АНГЛІЙСЬКА, КИТАЙСЬКА МОВИ)”)

Стаття присвячена проблемі компонентів підготовки перекладачів. Визначається роль перекладацьких навичок, набутих студентами завдяки професійно-компетентністному підходу в межах системи професійної підготовки перекладачів. Автор пропонує модель розвитку готовності майбутніх україномовних перекладачів англійської / китайської мови на українську (і навпаки) до професійної діяльності.

Ключові слова: *підготовка перекладачів, перекладачі англійської / китайської мови на українську (і навпаки), модель розвитку готовності майбутніх перекладачів до професійної діяльності, професійно-компетентністний підхід.*

The philosophical and cultural reconsideration of the basic sets of values within the Ukraine’s education policy is typical of current informational and technological century. The Laws of Ukraine “On Education” [1], “On Higher Education” [2] and The National Doctrine of Education Development [3] highlight culture-centricity, reservation and enhancement of national educational and pedagogical traditions, development of creative personality, humanization of education.

To realize the objectives and goals of the Ukraine’s renovated educational paradigm within the system of professional bilingual translator training means to organize, provide and maintain the teaching / learning process balancing the national and cultural spheres of two and / or three countries – those of China, The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and Ukraine.

The issues covering the problems of translator professional training have been widely dwelled upon for the recent years. It is conditioned by rapidly growing international relations between Ukraine

and China in chief spheres of political, social and cultural life alongside with the economic and scientific ones. This situation creates the demand both for highly qualified translators (interpreters) and teachers of the Chinese language with the profound background of the international language (English) as well as the native tongue (Ukrainian).

The profession of a translator combines traits of a linguist, a psychologist, a philosopher, a culturologist and an aesthete. Such a combination needs the mastering of professional translator training. While analyzing the pedagogical works of the Ukrainian scientists, it is worth mentioning that there has been accumulated a great experience in the sphere of theory and practice of higher education which can become the modernization bases of professional translator training. It covers:

- philosophical fundamentals of education (V. Andrushchenko, I. Zazyun, V. Kremen and others);
- continuity of education (O. Abdulina, A. Aleksyuk, S. Goncharenko, V. Slastyonin and others);
- multi-level system of specialist training (A. Lihotskyi);
- conceptual prerequisites of the competence-oriented approach in the modern education (N. Bibik, O. Savchenko and others);
- integration ways within the system of professional training (I. Kozlovska, D. Kolomyets and others).

Ukrainian and Russian scientists achieved great results in the area of translator professional training: the most effective methods of teaching the intended translators theory and practice of translation are described in the works of L. K. Latyshev; R. K. Miniar-Beloruichev devoted a series of works to the problems of interpreter professional training in the sphere of consecutive translation; Ya. I. Retsker, G. M. Strelkovsky, S. Florin studied peculiarities of translation practice; I. I. Khaleeva trained translators in understanding foreign speech. Foreign scientists have also contributed into the world school of translator training: D. Gile, R. Moratto, Lin Yuru, Lei, Tianfang created models for interpreter and translator training. Although the problem of bilingual translator training which focuses on cultural and linguistic development of the intended specialists on the basis of professional and competence-oriented approach has not been considered in Ukrainian theory of education yet.

At the same time the domestic Pedagogics lacks scientific works where a system of professional bilingual translator training under the modern sociocultural conditions is presented. The important components of professional bilingual translator training haven’t been considered either.

Thus, the aim of the current research is to define the contribution of translation skills obtained by intended translators into their professional activity due to the professional competence-oriented approach. The realization of the specified aim is possible if accompanied by these tasks:

- 1) to specify the components of professional bilingual translator training within Ukraine’s system of education;
- 2) to present the model aimed at developing readiness of the intended English ↔ Ukrainian ↔ Chinese translators for professional activity.

In Ukraine, professional training of translators majoring in Chinese / English is realized at linguistic institutions of higher education; the analysis of pedagogical literature shows that there are acute problems to be resolved in this connection:

- culturological balance between the three countries;
- traditional system of professional translator training versus its modern tendencies;
- social demands for innovated components of the system of bilingual translator training taking into account the requirements of the competence-oriented approach;
- insufficiently investigated general theoretical and methodological bases of professional translator training.

These factors conditioned the necessity of elaborating the efficient model of translator (interpreter) training which is aimed at the development of their readiness for professional activity. Daniel Gile’s effort model [5; 6; 7] can serve as its theoretical underpinnings; it is designed to help interpreters understand difficulties of their profession and select appropriate strategies and tactics which are based on the concept of Processing Capacity presupposing that some mental operations in interpreting require much Processing Capacity. There is another model, renowned in Asia, called the *Xiada* (Xiada stands for Xiámén dàxué, which in Chinese means Xiamen university) model for interpreter training. It is aimed at displaying that interpreting (translating) requires comprehension of

the source language (SL) and reconstruction of the message in the target language (TL), which may lead to successful interpreting if translators (interpreters) demonstrate due skills and translation techniques (see *illustration 1*).

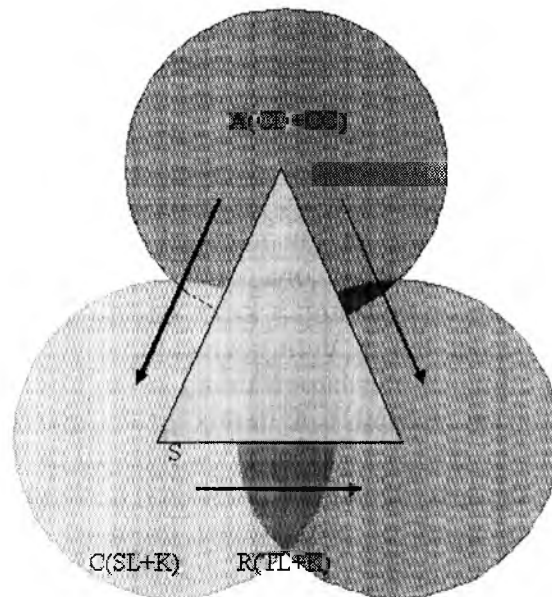
This model was first proposed in Lin & Lei [8]. The authors provide the key to the model itself and illustrate how each component is essential in training future interpreters.

C (SL+K) represents the comprehension (C) of the SL which is facilitated by extra-linguistic or encyclopedic knowledge (K). Comprehension is the first and most important step towards a correct interpretation. At the beginner level a lot of time should be dedicated to developing trainee interpreters' linguistic competence and cultural awareness (they are to study a wide range of topics covering traditional and acute subject matters).

R (TL+K) represents reformulation (R) in the TL which comprises extra-linguistic or encyclopedic knowledge (K). The circle overlies the SL circle because the TL message must follow from the SL message. Reformulation may be regarded as the second step towards interpretation and also as the ultimate achievement. It must be instant especially when working in the simultaneous mode. These personal characteristics: clear articulation, appropriate rate and loudness, style markers and flatter timber facilitate successful reformulation.

Illustration 1

Xiada Model for Interpreter Training



A (D+CC) represents the analysis (A) which the interpreter uses both in the comprehension and in the reconstruction of the message. The analysis has two main components, discourse analysis (D) and the cross-cultural understanding (CC). The two downward arrows show that A (D+CC) refers to both the underlying circles. Interpreter's profound analysis of vocabulary, genre, intonation, attitudinal markers may contribute into effective cross-cultural communication.

S represents the skills and techniques which interpreters resort to when performing their tasks in a professional manner. These skills are the result of great independent work and special training.

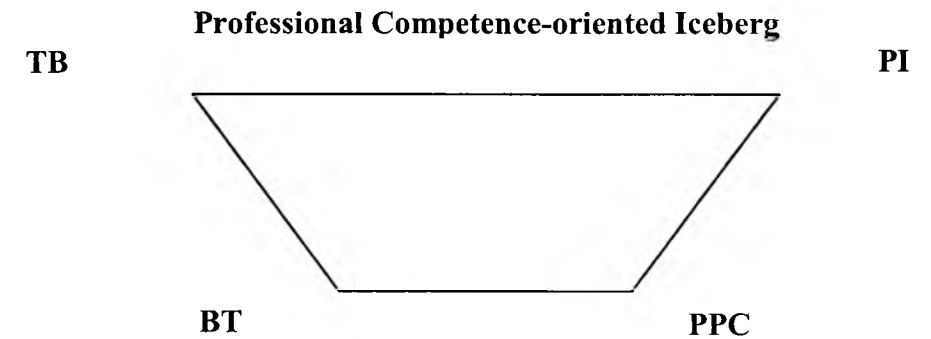
The three above mentioned triangles are considered to be the top of the "professional competence-oriented iceberg" (see *Figure 2*), its two thirds being hidden but very significant in the aggregate system of translator (interpreter) training. "The underwater" block is represented by training techniques intended for trainee translators: theoretical background (TB), practical implementation of theoretical material (PI), translator bilingual training (Chinese – English) - BT, other individual physical and psychological characteristics of an interpreter (PPC).

Interpreting is a highly complicated linguistic activity which demands that an interpreter (translator) should be qualified due to intense period of training and arduous independent work. Thus, to realize the triangles efficiently Lin & Lei [2006] suggests some prerequisites:

A. Proficiency in (at least) two languages. Any striving interpreter (translator) should possess a sound linguistic competence in his two working languages. In our case these languages are English and

Chinese; an English-Chinese interpreter must be able to differentiate linguistic phenomena, have a skill of swift word (phrase, grammatical structure, etc.) search, and take into account socio-cultural peculiarities during the process of output.

Figure 2



B. Wide knowledge. It presupposes a vast range of encyclopedic knowledge, a genuine interest in current affairs and in topics ranging from political affairs to scientific discoveries, constitutional matters, habits and customs of peoples, cosmology, cosmogony, astrology, geography, history and so forth (practically in everything), not only specializing in a narrow particular field. Good interpreters learn throughout their carrier, developing their skills and discovering new phenomena in each sphere of life which makes for constant increase of his / her knowledge and cross-cultural consciousness.

C. Proficient mastery of interpreting techniques. It needs time. While future interpreters study at a university there are not enough opportunities for them to master their interpreting techniques at a professional level. They have period of trainee; on the other hand, every prosperous company employ experienced translators. A training university should arrange a due practical training for students majoring in translation.

D. Outstanding memory. Outstanding memory is fundamental to successful interpreting. When working under conditions characterized by time constraints, interpreters do not have time to look up unknown words in dictionaries. Therefore, keeping terms, set phrases, renowned quotations and abbreviations in mind during consecutive or / and simultaneous interpreting can contribute into efficient interpreting activity.

E. Quick learner and user of knowledge. Interpreters may encounter topics containing a highly specified vocabulary, the knowledge of which is mastered due to appropriate training, both methodical techniques and the right choice of thematic content of the academic material as well as extra-linguistic factors. It is needless to say that any interpreter should be successful at fulfilling tasks within particular communicative situations. Regardless of his / her experience an interpreter has to study thoroughly the topic and vocabulary of a coming event beforehand and memorize their peculiarities in order to retrieve the previously information when necessary.

F. Good physical and psychological conditions. Hard and physically exhausting interpreting tasks, especially in simultaneous mode, demands physical health, strong brain cognitive skills to endure long hours of continuous work and, perhaps, travel from one place to another. The interpreter's psyche should also be stable, undepressed to bear with various kinds of pressure: performance anxiety, stage fright, nervousness, competence questioning, start barrier, etc. A translator / interpreter should not be subject to these feelings so that he / she could retain a good quality service.

G. Flexibility, quick reflexes and responsiveness. These here characteristics are essential for interpreters (translators) who must be very sensible and adaptive to different situations, flexible enough to decipher all possible accents, dialectal words, complicated grammatical structures as well as quick enough to improve any imperfect statement uttered by the communicant or by interpreters themselves.

Taking into account the above described components of the interpreter (translator) training concept, it is expedient to group the prerequisites of efficient professional training according to the "professional competence-oriented iceberg" suggested in *Figure 2*. Under the category *theoretical background* (TB) one may consider the prerequisite items **A**, **B** (proficiency in (at least) two languages; wide knowledge); the categories *practical implementation of theoretical material* (PI) and translator bilingual training (BT) can be represented by the prerequisite item **C** (proficient mastery of

interpreting techniques); the category individual physical and psychological characteristics of an interpreter (PPC) comprises the prerequisite items E, F, G.

We can consider the competences proposed in Common European Framework of Reference for Languages [4] as fundamentals for English ↔ Ukrainian and Chinese ↔ Ukrainian interpreter professional competence-oriented training. It should be mentioned that the students majoring in Chinese Translation must undergo simultaneously professional training in English linguistics; whereas the students majoring in English Translation must be in parallel trained in Chinese Linguistics. Thus, the scheme characterizing bilingual professional translator training can be illustrated this way: **English ↔ Ukrainian ↔ Chinese**. The aggregate English ↔ Ukrainian ↔ Chinese competences to be obtained by trainee translators (interpreters) are:

- **Linguistic competence** – as the knowledge of and the ability to use language forms – comprises lexical, grammatical, semantic, phonological, orthographic and orthoepic competences.

- *Lexical competence* – as a component of linguistic competence – consists of lexical and grammatical elements. The selection of lexical elements is affected by the academic and/or professional areas and situations in which they are to be used, and may diverge considerably for individual syllabuses.

- *Grammatical competence* – as knowledge of and ability to use, the grammatical resources of a language – is seen as a holistically acquired tool for performing communicative tasks within a given situation. Language functions necessary to fulfill the communicative tasks are defined by a study or specialist-related context.

- *Semantic competence* – which deals with the learner's awareness and control of the organisation of meaning – is integrated into the development of communicative competence as questions of meaning are central to communication. The relation of a word to its general context, interlexical relations, the meaning of grammatical elements, categories, structures and processes, and logical relations such as entailment, presupposition, implicature, etc. are of great importance in understanding and producing any discourse to be interpreted.

- *Phonological, orthographic and orthoepic competences* are developed to the extent necessary to communicate both orally and in writing within an academic and professional environment.

- **Sociocultural competence** – aims at developing understanding and interpreting different aspects of culture and language behaviour in the world of work. It encourages the development of the skills involved in appropriate behaviour and responses to different cultural and professional situations.

- **Professional communicative competence** – is acquired by students of different specialism for real life academic and job-related areas and situations.

- **Mediation competence** – It is significant “to transfer” mediation skills into *mediation competence*, since mediation skills are necessary where ‘the language user is not concerned to express his/her own meanings, but simply to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly’ [4, p. 87]. Mediation may involve such activities as spoken interpretation and written translation as well as summarising and paraphrasing texts in the same language, etc.

The above mentioned competences are “indicators” of readiness for professional translation activity; they are acquired in the process of intensive training and constitute the basis of translation activity.

In conclusion, we may assume that effective English ↔ Ukrainian ↔ Chinese translator / interpreter training is realized by means of the professional competence-oriented approach which presupposes theoretical background, practical implementation of theoretical material, translator bilingual training (Chinese – English), other individual physical and psychological characteristics of an interpreter. The translator readiness for professional activity is represented by the linguistic, sociocultural, professional communicative and mediation competences. In future, it would be expedient to study the content of theoretical and practical parts of the system aimed at translator professional training.

1. Закон України “Про освіту” // Освіта України: Нормативно-правові документи. До II Всеукраїнського з’їзду працівників освіти. – К.: Міленіум, 2001. – С. 11-35.

2. Закон України “Про вищу освіту” // Офіційний вісник України. – 2002. – №8. – С. 1-43.

3. Національна доктрина розвитку освіти // II Всеукраїнський з’їзд працівників освіти (7–9 жовтня 2001 року) / Мін-во освіти і науки України. – К., 2002. – С. 137-155.

4. *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment*. – Cambridge, C-ge University Press, 2001. – 260 p.

5. Gile, Daniel “Le modèle d’efforts et d’équilibre d’interprétation en interprétation simultanée”, *Meta*, Vol. 30, Num. 1, 1985. – P. 4-8.

6. Gile, Daniel “Le partage de l’attention et le ‘modèle d’effort’ en interprétation simultanée”, *The Interpreters’ Newsletter*, Trieste, Università degli studi di Trieste, Num. 1, 1988. – P. 4-22.

7. Gile, Daniel (1999) “Testing the Effort Models’ tightrope hypothesis in simultaneous interpreting – A contribution”. *Journal of Linguistics*, 23, 1999. – P. 153-172.

8. Lin, Yuru and Lei, Tianfang (2006). *Interpreting coursebook*. Shanghai Foreign Language University Press.

The article is devoted to the problem of components of translator training. The role of the translation skills obtained by students due to the professional competence-oriented approach within the system of their professional training is defined. The author proposes the model aimed at developing readiness of the intended English ↔ Ukrainian ↔ Chinese translators for professional activity.

Key words: translator training, professional training, English ↔ Ukrainian ↔ Chinese translators, model aimed at developing readiness of the intended translators for professional activity, professional competence-oriented approach.

УДК 821.161.2:81’255.4

ББК 83.07

Оксана Семак

ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ ДРАМИ МИКОЛИ КОВШУНА “ВОРОН КРЯЧЕ”

У статті розкрито особливості англomовного перекладу твору М. Ковшунa “Ворон кряче”, який відкрив правду всьому світу про тоталітарний сталінський режим. Увагу присвячено різному рівню емоційної забарвленості тексту в українському та англійському варіантах. Зокрема, на прикладах розглядаються явища компенсації, генералізації, декомпресії. Шляхом зіставлення оригіналу із перекладом відзначено заміну художньо-естетичної інформації на фактуальну, що містить логіко-понятійну основу.

Ключові слова: драма, переклад, компенсація, генералізація, декомпресія.

Духовна культура кожної нації завжди складається із двох компонентів, один із яких є здобутком власної художньо-естетичної творчості, а другий – тим, що ця культура запозичила з інших культур. Цей другий компонент у всі часи був обов’язковим складником формування духовного багатства. “Формуючи та розвиваючи власну культуру, не можна ігнорувати скарбів і здобутків інших культур, передусім, звичайно, тих, які містять загальнолюдські цінності” [3, с.11].

Особливу роль в цьому плані відіграє переклад на інші мови оригінальних творів. Значення перекладу ще й у тому, що мовні засоби допомагають розкривати потенційні можливості рідної мови. Проте точність перекладу завжди залишається предметом дискусій. Буквальний переклад, навіть зі споріднених мов, неможливий, адже точна передача особливостей оригіналу супроводжується втратою важливих змістових нюансів, а дослівний переклад фразеологізмів призводить до комічних ситуацій. Щоб відтворити дух першотвору, у вільному перекладі часто використовують образні засоби, які не властиві оригіналу [2]. Багато перекладних творів, які передають оригінал, можуть вважатися невідповідним прочитанням, невправним тлумаченням. Проте відомо, що великі твори чинять опір перекладові, тому перекладач завжди виступає не стільки посередником, як творцем.

Твори українських письменників-емігрантів відкривали правду всьому світу про тоталітарний сталінський режим, “стали речником Духа України для вільного світу” [1, с. 6]. Так, повісті Івана Багряного були перекладені на англійську, французьку, німецьку,

голландську мову, а його твором “Тигролови” зацікавився навіть Голівуд, але, на жаль, через брак знавців української мови серед іноземців – майстрів художнього перекладу задум екранізації залишився нездійсненим. Проте окремі переклади українських творів стали вправною інтерпретацією національного світовідчуття та етнокультурних реалій. Зокрема, вдалим тлумаченням є драма Миколи Ковшуна “Ворон криче”, яка була перекладена на англійську мову в Канаді у 1956 році перекладачем I. Lewis. Драматург змальовує події, які відбуваються в українському селі взимку 1933 року.

Сільський учитель Леонід Діденко включений у комісію, яка вилучає хліб у селян. Очевидно, що такі рейди здійснюються щоденно, бо душевна напруга головного героя досягнула свого апогею. Останньою краплею у випробуванні Діденка стає сцена конфіскації посівного зерна у вдови та її малих дітей, що свідчить про апокаліптичність подій, які відбуваються в Україні (адже за Біблією є великим гріхом ображати вдів та сиріт). Роздуми персонажа демонструють глибину його душевної трагедії, коли заради безпеки власної сім’ї він змушений брати участь у конфіскаціях: “У людей вирвали серце. Витрусили душу. Людину з’їли декрети, цифри, зобов’язання. У людини забрали все...Хліб, силу, радість!.. Вирвали право на захист... Замкнули страхом уста...Здушили в мішку... З людини зробили погній... її кістками мостять дороги, мурують канали, гатять болота в тайзі... І все для зобов’язань перед вождем...” [4, с. 9].

Хоча рівень емоційної забарвленості в українській та англійській мовах неоднаковий, перекладач намагався передати експресію й емоційність українського тексту за допомогою вдалого перекладу емоційно забарвлених лексичних одиниць, слів з понятійною основою, на яку накладається суб’єктивно-оцінкове нашарування. Кожне з таких слів має або негативне, або позитивне тлумачення. Оскільки мова відображає національний менталітет, спосіб світобачення, спосіб мислення, перекладач, взявши емоційно-експресивні слова як об’єкт перекладу, зважав на дві обставини. Перекладач добирав таке слово, яке входило до того ж синонімічного ланцюжка і яке було б адекватним саме тій оцінці, яку це слово мало в оригіналі. При перекладі цієї категорії стилістичних мовних засобів автор перекладу намагався дотримуватися тих обертонів смислу, які містяться в оригінальному тексті. Наприклад, для перекладу фрази “Хати не натопиш – душі не нагрієш” [4, с. 23] він відшукав фразеологічний аналог “It gets you to the bones” [5, с. 160], який допомагав досягнути необхідного емоційно-експресивного вираження відчуття холоду. При цьому перекладач намагався уникати узагальнення, генералізації, бо цим збіднюється зображувальні можливості. За відсутності в англійській мові слова “пирог” автор вдається до конкретизації – “bunlike dough with different kinds of stuffing”.

Те ж стосується слова “stove”. Оскільки воно обмежує простір художнього сприйняття та створення образу, то для українського слова “грубка” вжито конкретизатор – “A Ukrainian clay stove with a slab of metal on top for heat distribution” [5, с. 143].

Перекладач також використав декомпресію, тобто зменшення мовних знаків у перекладеній фразі порівняно з кількістю мовних знаків у висловлюванні із першотвору. Для слів “бабуся пампушку чи перепічку гарячу з шматочком сала у торбу запхне” взято англійський відповідник “the children always had warm buns and meat for school” [5, с. 156]. Перекладач вдається також до компенсації – вилучення інформації в одному місці тексту першотвору і заміну її на іншому місці друготвору. В оригіналі третя дія починається таким чином: “Зима стелить постіль. Морози присипляють. А коврою вкривають з вітрами сніги. Жах! (стинається) Страшний нелюдський жах!..” [4, с. 160] В англійському варіанті маємо фразу, яка винесена на завершення твору: “Just gnawing hunger. (sigh) A terrible, inhuman horror. The storm is still howling. Snow beating the window panes” [5, с.168]. “Відомий вислів Бенедетто Кроче “traduttore-traditore” (перекладач – зрадник) значною мірою правдоподібний: перекладач передає лише частину оригіналу, натомість додає щось від себе” [2, с. 86]. Тому так важливо здійснювати порівняння оригіналу з перекладом за мірою співвідношення між ними.

Явище експресивації помічаємо у назві твору: український відповідник “Ворон криче” перекладено як “The Black Vulture”, що буквально означає “чорний ворон”. Таким чином автор посилює естетичну функцію назви першотвору.

У перекладі епізоду реквізиції зерна у вдови Орісі перекладач по-своєму трактує стилістичне значення, яке мають слова Орини, не зауваживши смислових обертонів, які надають емоційного навантаження тексту.

Грабченко. Що, кутю товчеш до меду?

Орина. Товчу злидні у торбі.

Грабченко. То ще не біда. Аби злидні тебе не товкли.

Орина. Та злидням уже й роботи біля нас немає. Об’їли [4, с. 20].

Hrabchenko. Oh, pounding kutia for honey?

Oryna. Pounding misery in the bag.

Hrabchenko. Well, that’s no misery, if you got something in the bag to pound, at least you’ve got it filled up.

Oryna. We have to eat [5, p. 157].

В українському варіанті дві останні фрази, сповнені сильного почуття незадоволення, тоді як в англійському відповіднику ми зустрічаємо просту констатацію факту, суху банальність. Автору перекладу не завжди вдавалось уникнути генералізації, в результаті чого збіднювалися зображувальні можливості. Послуговуємося зіставленням оригіналу із перекладом. В українському варіанті маємо: “Що зробили з людьми? Як смерть ходять. Ні голосу, ні лица, ні тіла”. В англійському – “What are they doing to our people? They walk around death. No voice, no strength left” [5, p. 144].

Слово “плентатися” перекладач перекладає як загальноживане go. Інколи в англійському перекладі художньо-естетична інформація замінюється фактуальною. Не знайшовши відповідника до українського варіанту “Щоб уже нас лиха година поховала, як ми ховаємо свій хліб. Не вірите, то валіть піч, копайте долівку” [4, с.30], перекладач обмежився фразою “Go ahead, wreck, break, dig”, яка у зворотному перекладі передана висловом “Вперед, руйнуйте, бийте, копайте”. Створений відповідник змінює тональність перекладеного уривку.

Вважають, що хороший переклад – це непомітний переклад, коли інтерпретатор повинен репрезентувати читачеві не себе, а автора. І перекладачеві драми Миколи Ковшуна вдалося це зробити. I. Lewis відкрив правду всьому світу про голодомор в Україні протягом 1932-33 р.р., незважаючи на різний рівень емоційної забарвленості тексту в українському та англійському варіантах. Перекладач зберіг національний колорит тексту оригіналу, хоча й змушений був звернутися до явищ компенсації, генералізації, декомпресії. Зіставляючи оригінал із перекладом, відзначаємо часткову заміну художньо-естетичної інформації на фактуальну, що містить логіко-понятійну основу.

1. Багрянний І. Вибрані твори: в 2 т. / Іван Багрянний. – К. : Юніверс, 2006. – (Першотвір). - Т.1. – 2006. – 582 с.

2. Будний В. Порівняльне літературознавство / Василь Будний, Микола Ільницький. – К.: Видавничий дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. – 430 с.

3. Зарицький М.С. Переклад: створення і редагування: Посібник / М.С. Зарицький. – К.: Парламентське видавництво, 2004. – 120 с.

4. Ковшун М. Епілог прийде: [п’єси] / Микола Ковшун. – Канада, 1963. – 169 с. – (Першотвір).

5. I. Lewis The Black Vulture. – Canada, 1963. – 169 p.

The article has the analysis of English translation of M.Kovshun’s play “The Black Vulture”, which opened truth about the totalitarian Stalin regime to the whole world. Attention is paid to the different levels of emotional colouring of the text in the Ukrainian and English variants. In particular on the examples the phenomena of compensation, generalization, decompression are examined. With the help of comparison of original and translation, the author notices substituting of artistic-aesthetic information into factual, that contains logic and conceptual basis.

Key words: drama, translation, compensation, generalization, decompression.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Статтю присвячено одній з актуальних проблем лінгводидактики вищої школи, а саме питанню про особливості реалізації компетентнісного підходу у процесі формування мовної особистості учителя-словесника. У науковій студії визначаються критерії та показники цілісного утворення, чинні моделі та соціо-культурологічна база, що забезпечує мовнокомунікативний розвиток особистості у світлі сучасної освітньої парадигми

Ключові слова: компетентнісний підхід, мовна особистість, умови формування цілісного утворення.

За останнє десятиліття відбулися серйозні зміни в системі освіти України: запроваджено зовнішнє незалежне тестування, розроблені нові критерії знань і вмінь учнів, переорієнтовані стандарти середньої та вищої школи, і, поряд з цим, значно зросли вимоги до підготовки майбутніх фахівців різних напрямів підготовки. Нині спостерігається реалізація компетентнісного підходу до навчання українського студентства різних освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавра, спеціаліста, магістра. **Компетентнісний підхід** – це сукупність дій, спрямованих на розвиток базових компетенцій мовної особистості як учнів, так і студентів вищих навчальних закладів, що передбачає створення внутрішньої мотивації, яка визначає сукупність готовностей людини до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої є компетентності. Тільки компетентний фахівець може бути конкурентоспособним в умовах широкого втілення в державі як соціальних, так і економічних реформ.

Водночас, аксіоматичною є думка про те, що існування та розвиток будь-якого соціуму неможливі без урахування принципів, які орієнтують на особистість, її загальну культуру, мораль і етику, гуманізм, вихованість, національну свідомість. У цьому аспекті значна роль щодо виховання, навчання, формування суспільної активності, творчості, патріотизму, мовленнєвої шляхетності молоді належить **мовній особистості вчителя-словесника**. Саме його інтелектуальний та моральний потенціал, риторична майстерність та мистецтво переконання через слово української культури, сповнене прозаїчної та поетичної розкоші творів І. Котляревського, Т. Шевченка, П. Мирного, М. Стельмаха, І. Нечуя-Левицького, І. Франка, Л. Українки, О. Олеся, В. Симоненка, Л. Костенко та інших митців стають засадничими якостями щодо формування національно-ментальних чеснот особистості українця.

Мета статті: обґрунтувати та визначити пріоритетні напрямки роботи з розвитку показників мовної особистості майбутнього вчителя-словесника в умовах реалізації компетентнісного підходу.

Сучасна освітня парадигма, яка знаходиться на етапі модернізації, реалізації інноваційних педагогічних та навчальних технологій, зобов'язує вчителя української мови та літератури розвиватися як національна мовна особистість.

У навчальній та науковій літературі зміст поняття “мовна особистість” трактується по-різному. Ґрунтовно розкриває суть поняття, структуру мовної особистості Ю. Караулов [1]. Мовну особистість автор розглядає як таку, що належить певній історичній національній культурі. В аналізі мовної особистості Ю. Караулов на перший план ставить інтелектуальні характеристики, притаманні її картині світу, тобто тезаурусові, а також виділяє її три ієрархічні рівні: а) нульовий, тобто структурно-мовний, що відбиває ступінь володіння буденною мовною семантикою – рівень нейтралізації мовної особистості; б) перший – лінгвокогнітивний (тезаурусний), який передбачає опис мовної моделі картини світу особистості; в) мотиваційний – необхідність мовної особистості висловлюватися, отримати інформацію, вплинути на співрозмовника тощо). Визначивши три основні рівні мовної особистості, учений пропонує перелік готовностей на кожному наступному рівні її розвитку. Так, наприклад, мовна особистість першого, або ж нульового, рівня повинна сформувати такі готовності, як здійснювати вибір слова, готовність до усного мовлення, правописні готовності

володіння нормами орфографії. Мовна особистість другого (вищого) рівня повинна розвинути вміння визначати використовувані поняття, навички щодо розгортання аргументації, а також формувати готовність до імпровізації мовлення. Мотиваційний рівень мовної особистості передбачає володіння такими готовностями, як керівництво спілкуванням, переконливість у виступах рідною мовою перед широким загалом, готовність до побудови висловлювань, які досягають бажаного ефекту.

Заслуговує на увагу модель мовної особистості, яку розробив І. Богін. Особливість моделі полягає в тому, що, поєднуючи дані про будову мови, про мовну структуру з видами мовної діяльності, вона презентує мовну особистість у її розвитку, становленні, у русі від одного рівня володіння мовою до іншого, більш високого. Таких рівнів автор виділяє п'ять: 1) рівень правильності, який передбачає знання достатньо великого лексичного запасу й основних закономірностей мови; б) рівень інтеріоризації, який включає вміння реалізовувати та сприймати висловлювання згідно з внутрішнім планом мовного вчинку; 3) рівень насиченості, який виділяється з точки зору відображення в мовленні всього багатства засобів виразності мови в галузі фонетики, граматики, лексики; 4) рівень адекватного вибору, який оцінюється з точки зору відповідності використаних у висловлюваннях мовних засобів у сфері спілкування, комунікативній ситуації, а також ролями співрозмовників; 5) рівень адекватного синтезу, який враховує відповідність породженого особистістю тексту всьому комплексу змістових і комунікативних завдань, які закладні в його основу.

Слушними й доцільними щодо розгляду питання про характеристики мовної особистості вчителя-словесника є думки академіка Л.Мацько, яка насамперед визначає складники мовної особистості, що є важливими в контексті лінгводидактичних і лінгвометодичних запитів сучасної української мовної освіти. Як зазначає Л.Мацько, передусім, це “мовнокомунікативні суспільні запити, мотиваційні потреби й досконалі компетенції; ґрунтовні мовні знання й мобільність їх використання; мовна свідомість; національна культуропровідність мовної особистості, знання концептів і мовних знаків національної культури; мовна здатність і мовна здібність; мовне чуття, мовний смак; усвідомлена естетична мовна поведінка; мовна стійкість” [2, с. 84].

Цікавим є звернення до інтерпретацій характеристик мовної особистості з точки зору психології. Є. Боринштейн зазначає, що мовній особистості мають бути притаманні якості-характеристики, здатні позитивно впливати на процес соціально-культурної трансформації. На думку вченого, це такі характеристики, як мовна відкритість і доступність – націленість на спілкування і прагнення передати ідеї й цінності іншим соціальним агентам; соціально-діяльнісна спрямованість, пов'язана з інтенсивністю трансформаційних процесів і забезпеченням необхідної динаміки особистісних змін; адаптивно-акумуляююча характеристика як мовний механізм забезпечення пристосування до умов суспільства, що трансформується; соціально-культурна пізнавальна мотивація, що пов'язується з прагненням “розкодувати” світ і сформувати його індивідуальну мовну модель; мисленнева індивідуалізація світу як особистісно-мовна стимуляція пізнання та формування стилю мовлення, який відповідає специфіці духовного світу мовної особистості; культурно-репрезентативна якісна визначеність мовної особистості, яка знаходить вияв в утвердженні своєї етнічно-національної та культурно-групової приналежності й вираженні її в різному стилі мовлення в різних соціальних сферах (політиці, моралі тощо); естетико-мовний профіль особистості як цілісний вияв її буття у світі, утвердження її особистісного естетичного світу.

Узагальнення наукових лінгвопсихологічних напрацювань зумовлює впорядкування дефініції до поняття мовна особистість учителя-словесника.

Мовна особистість учителя-словесника – це така людина, що: а) досконало знає мову, володіє нею як засобом спілкування, самотворення, самоствердження і самореалізації в суспільстві; б) поважає рідну мову, що є для неї еством, частиною світогляду та світосприйняття; в) за будь-яких ситуацій спілкування виявляє україномовну стійкість.

Формування й розвиток мовної особистості майбутнього учителя-словесника повною мірою залежить від соціальних умов.

Будь-які зміни в суспільстві не можуть відбуватися без мови, яка є головним знаряддям соціологізації – перетворення істоти в члена суспільства. Взагалі неможливо уявити існування людини, народу, нації без мови, адже мова стимулює індивідуальну й громадську свідомість, спонукає її до певних дій. Мова стала для людини не тільки засобом спілкування, збереження й передачі інформації, історичного досвіду, а й засобом керування поведінкою людини.

Усебічний розвиток особистості є проявом суспільної необхідності розвитку соціальної системи і є внутрішнім джерелом розвитку в соціально-продуктивній діяльності. Духовний світ людини, що формується під впливом об'єктивних процесів життєдіяльності, виступає активною силою у її перетворчій діяльності, у ході якої змінюється не тільки довкілля, а й сама особистість. І тут невід'ємним компонентом є мова, яку людина взяла від батьків, від родини.

Освітня мовна парадигма в Україні має складну й давню історію. Ще починаючи з часів існування Київської Русі, відомі такі просвітителі, як Ярослав Мудрий, Іларіон Великий, Володимир Мономах започаткували просвітителство рідною мовою. Продовжили їхню справу братські школи, інтелектуали Києво-Могилянської академії. Саме Києво-Могилянська академія була центром науки й культури всієї Європи, а це свідчить про високий рівень освіти в Україні.

Сьогодні, на початку XXI століття, рівень освіти – це світовий рівень країни. Освіта в сучасних умовах є тим ресурсом, якому належить вплинути на подальший розвиток суспільства і визначити його пріоритети щодо здійснення внутрішньої та зовнішньої політики. Кожен громадянин держави на різних етапах навчання (середня, вища школа, післядипломна чи дистанційна освіта) має змогу отримати необхідну мовну освіту, яка відповідатиме потребам і рівню розвитку суспільства, адже сформувати мовну особистість учителя української мови і літератури можна за умови комплексної й системної реалізації в університетах **технологічного й компетентнісного підходів**. Суть та зміст такого поєднання можна визначити положенням: через запровадження технологій навчання мови до формування фахової компетентності мовника.

Увага до проблем “суспільство – мова”, “мова – суспільство” постійно посилюється як з боку лінгвістів, так і з боку дидактів. Більше того, для сучасних соціолінгвістів характерною є тенденція до все більш глибокого проникнення в сутність мовних явищ, до детального аналізу їхньої лінгвістичної та соціальної природи.

Так, відповідно до постановки та розв'язання основних завдань проблеми розвитку професійної мовної компетенції в основних носіїв кодифікованої української мови – учителів-словесників та залежності їхніх нормативних мовленнєвих актів від впливу соціальних явищ і факторів досить важливою в сучасній соціолінгвістиці є теорія У. Лабова, який розробив концепцію розвитку мови на основі живої мови її носіїв. Усі зміни у структурі мови вчений рекомендує пов'язувати зі змінами в колективі, що користується цією мовою. Мовні зміни автор поділяє на етапи:

- а) початок змін – в обмеженій групі колективу, де засвоюються мовні форми усіма членами;
- б) наступні покоління сприймають мовні зміни як особливості мови попередників;
- в) під впливом новизни відбувається перебудова у фонологічній системі мови.

Зміни форм мовленнєвих кліше стають зразками, яких дотримується група з найвищим соціальним статусом, тобто зразками, які є престижними. Крім того, та частина суспільства, що прагне поліпшити мову й бере за зразок мову груп, що стоять вище в соціальному стані. Тож у мовних змінах, що виникають під впливом соціальних змін, знаходять відображення зміни в політичному та соціальному житті людей, а також те, як ці зміни віддзеркалені у їхній свідомості.

Не можна не констатувати соціальність мови в аспекті особистісного бачення як напрямку “людина, що говорить та навчає”. Слід підкреслити, що мовленнєву діяльність не можна вивчати, обмежуючись розглядом окремої особистості. Недостатнім буде й розгляд індивідуальної взаємодії, який, в основному, є предметом символічного інтеракціоналізму. Необхідно брати до уваги соціальний контекст рівня мовлення особистості. Індивід народжується вже адаптованим до членороздільної мови, але ще без членороздільної мови. Мова, з одного боку, являє собою складну систему засобів висловлювання, де всі елементи пов'язані один з одним, залишаючи місця для нововведень. З іншого боку, мова належить певній сукупності мовців. Вона є засобом спілкування між членами цієї групи. На думку Є. Дюркгейма, мова є соціальною, для неї

релевантні всі параметри соціального факту (імперативність, незалежність від індивідуальних побажань та настроїв тощо. Будь-яке суспільство неоднорідне за своїм складом: а) соціальні класи людей; б) належність людей до різних професій; в) географічне розшарування населення: місто/ село/ містечко; г) рівень освіти тощо.

Слід зазначити, що всі зміни соціальної належності та структури відображаються в мові. Таким чином, мова не може існувати поза своїм соціальним середовищем. Постійні перетворення в комунікативному просторі не тільки збагачують мову, а отже, і мовлення тих, хто її вивчає та вдосконалює, але і змінює зміст освіти, замінюючи структурний підхід у навчанні комунікативно-діяльнісним підходом. Процеси, що відбуваються в суспільстві, надають для вивчення новий мовний матеріал, тому так важливо соціалізувати особистість через формування здатності орієнтуватися в потоці лінгвістичної та методичної інформації, вільно володіти способами й засобами керування та передачі інформації.

У цьому аспекті дуже важливим постало питання про звернення до комунікативного навчання мови. Комунікативний або ж функціонально-комунікативний підхід становить чітке протиставлення до лінгвістичних і формальних схем навчання мовної комунікації та вдосконаленню культури усного та писемного професійного мовлення особистості.

Специфіка мовної ситуації в Україні зумовлюється тим фактом, що переважна більшість змін у мові завжди пов'язується зі змінами в суспільстві, точніше, основні зміни в мові та спілкуванні є прямим наслідком суспільних змін (соціолінгвістичний аспект вивчення мови). Міжмовна комунікація, розвиток міжетнічних відносин, спілкування з представниками інших національностей, до того ж розвиток технологічних процесів – усі ці явища безпосередньо втілюються в мові у значенні номінацій до конкретних лексичних одиниць і надають можливість для дослідників аналізувати та описувати соціальні фактори, що впливають на формування професійної культури мовної особистості вчителя-словесника на рівні усної й писемної комунікації.

Процес розвитку, динаміки, засвоєння норм (кодів) мови особистістю залежить від багатьох чинників:

- психологічного фактора: рівня розвитку пам'яті, зорової пам'яті, уваги, спостережливості, умінь аналізувати, синтезувати та порівнювати мовні явища і процеси;
- мотивації навчання, (внутрішньої потреби індивіда в опануванні визначених умінь);
- культурологічного аспекту;
- соціального фактора, адже зміни в суспільстві створюють передумови для змін у тому чи іншому напрямку психології індивіда, його культури, визначають і внутрішню потребу. Вплив соціального фактора на процес набуття досвіду нормативної комунікації, комунікативних умінь як на рівні усного, так і писемного мовлення, є одним із вагомих.

Загалом можна вказати на те, що соціальний аспект в умовах функціонування сучасної освітньої парадигми, у межах якої широко запроваджується технологічний та компетентнісний підходи до навчання майбутніх словесників, є вагомим для формування умінь та навичок, що властиві мовній особистості вчителя-словесника. Справді, соціальний аспект тісно пов'язаний з суспільними функціями: виникненням, розвитком української держави та української мови.

Беручи до уваги викладене вище, неможливо не зацентувати увагу на важливості культурологічного фактора, що повною мірою впливає на становлення мовної особистості вчителя-словесника в умовах сучасної освітньої парадигми.

Незаперечним є той факт, що культура нації – це важливий чинник життєздатності народу, це система національно-специфічного відображення і сприйняття довкілля, котра складається й виявляється у процесі діяльності носіїв певного етносу й впливає зі специфічної людської здатності до навчання. Через культуру збагачується не тільки світ цінностей і людської духовності, від культурного рівня значною мірою залежить і цивілізований поступ у будь-якій духовній сфері діяльності людини. Віддзеркалюючи досвід народу, культура здатна продукувати власні світоглядні орієнтири й ставати потужним каталізатором на шляху утвердження національної спільноти як самостійного суб'єкта історії. Народ, що втрачає свою культуру, припиняє існувати як самостійний етнос, позбавляється повноцінного історичного досвіду.

Сьогодні культура й мовна особистість виявилися об'єднаними в царині духовних цінностей. Без знання української мови не можна будувати державу, по-справжньому пізнати свій народ, його духовність і моральність, оскільки всі особливості життя народу знаходять віддзеркалення в мові цього народу.

Відомо, що кожний етнос наділений власним, неповторним світовідчуттям і світорозумінням, втіленим у мові. А отже, кожен твір літератури чи мистецтва відображає своєрідне національне бачення світу, свій характер світосприймання й оцінки цінностей. Це пояснюється тим, що мова – це феноменальне явище, яке є не лише витвором історії народу, а й суб'єктом історії. Завдяки мові можна виявити всі багатства історії народу. Мова – це ідеологічний чинник культури, що виявляється в нормативності, адекватності, естетичності. Вона є джерелом культурного збагачення мовної особистості вчителя-словесника. Саме через мову сприймається необхідна інформація про національну духовність українського народу, кращими зразками якої є невмирущі історичні пам'ятки, художні твори тощо. Оскільки кожний етнос наділений власним світовідчуттям та світорозумінням, втіленим у мові, то твори художньої літератури певного періоду розвитку держави відображають своєрідне бачення світу, свій характер світосприймання й оцінки цінностей. І саме це важливо в аспекті висвітлення питання про культурологічне виховання майбутнього вчителя-мовника та розвитку його якостей через реалізацію принципу гуманізації навчального матеріалу, що пропонується до вивчення в межах вищих навчальних закладів за напрямом “Філологія”. Передусім джерелом гуманізму слід назвати саму українську мову, яка і здатна формувати нині мовну особистість учителя-словесника. При цьому, важливим витокотом снаги мовної особистості майбутнього словесника є фольклорний, літературний, народознавчий матеріал, адже неможливо бути українцем, відроджувати свою державу, розбудовувати її без знань про звичаєвість свого народу, його обрядовість, краєзнавство та етнографію, народну й родинну етнопедагогіку. Для розвитку якостей мовної особистості вчителя-словесника у межах чинної освітньої парадигми роль культурологічного аспекту є визначальною, оскільки сприяє швидкому засвоєнню мови, активному застосуванню її в різних сферах спілкування, а головне – спонукає до творчого самовираження засобами рідного слова, до художнього зображення дійсності, що є однією з ознак української мовної особистості.

Таким чином, в умовах модернізації та переорієнтації сучасної освітньої парадигми, реалізації інноваційних педагогічних та навчальних технологій учитель-словесник має позиціонувати себе як довершена **мовна особистість**, що володіє багатствами мовної скарбниці, вміє передавати знання про культуромовні норми українського народу наступним поколінням, у цілому постає як інтелігентна, шляхетна, вихована, високоосвічена людина – свідомий громадянин суспільства, що здатний плекати любов та пошану до української мови в своїх учнів, а також розвивати їхній творчий, національно-культурний, ментальний потенціал.

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1984. – 262 с.
2. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” / Л.І. Мацько. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
3. Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпченко Н. І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навчальний посібник / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпченко. – К., 1997.
4. Степанишин Б. І. Як донести до учнів багатство, красу і велич рідного слова / Б.І.Степанишин // Дивослово. – 1996 – №7.

The article is devoted to one of the most pressing problems of didactics of higher education, namely the question about the specific competence-based approach in the process of formation of the language teachers personality-slovenica. In the scientific studios are defined criteria and indicators of language personality, advanced models and socio-cultural work that promotes language development of individuals in the light of modern educational paradigm.

Key words: *competence approach, linguistic identity, conditions of formation language teachers personality*

УДК 378. 147:81' 242
ББК 74.261.4

Любов Сугейко

ВИКОРИСТАННЯ КРЕАТИВНИХ ФОРМ РОБОТИ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглядаються проблеми мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи засобом застосування креативних методів навчання, які заохочують студентів до творчої діяльності, підвищують інтелектуальний потенціал особистості, формують комунікативну компетенцію майбутнього педагога.

Ключові слова: *творча особистість, креативність, активні методи навчання, проблемне навчання, технології навчання, пізнавальні ігри, рольова перспектива.*

Однією з найактуальніших та важливих педагогічних проблем розвитку людини, котра навчається, виховується, формується, є проблема становлення творчої особистості. Тому що саме цілісна, духовно багата, творча особистість “спроможна по-справжньому керувати майбутнім, лише така особистість може впевнено подивитись в обличчя новизні” [5, с. 32]. Розв'язання питань творчості залежить від розуміння процесу розвитку інтелекту, емоційно-почуттєвої сфери, креативності та безпосередньо способів прояву творчої активності особистості.

Актуальність поставленого питання є безсумнівною в умовах українських вузів, які прагнуть інтегруватися до європейського освітнього простору, що актуалізує потребу в переосмисленні вітчизняною педагогікою сутності змісту й завдань професійної підготовки майбутнього вчителя й приведення їх у відповідність до європейських стандартів з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти.

Основою для самоактуалізації й самореалізації творчої особистості виступає креативність. Узагальнюючи думки багатьох дослідників (Баранова Л.П., Виготський Л.С., Дружинін В.М., Мацько Л.І., Мельничайко В.О., Пентиліук М.І., Рубіншейн С.Л., Сухомлинський В.О., Теплов Б.М., Шадріков В.Д., Щербань П.І.) щодо проблем творчого процесу, творчого мислення, творчої діяльності, творчого розвитку, творчої активності, творчого потенціалу загалом та креативності зокрема, можна стверджувати, що у деяких аспектах вони дійшли спільних висновків. Передусім це стосується основних параметрів, котрі характеризують креативну особистість. Особистість можна назвати креативною, якщо вона здатна до актуалізації творчого потенціалу в різних видах життєдіяльності за власною ініціативою та вибором відповідних засобів.

“Цікаві матеріали з мови – це дидактичні матеріали, що сприяють цікавості навчання”, а “цікавість навчання – це факти підвищення інтересу до занять з мови”. “Цікавість – це використання під час навчання різноманітних методичних прийомів і дидактичних засобів, щоб привернути увагу студентів, збудити в них інтерес до предмета, викликати прагнення до здобуття знань” [1, с. 112].

Метою статті є аналіз креативних методів навчання та застосування їх під час формування професійної комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста на заняттях із сучасної української мови з практикумом.

Творчість як складне соціально-психологічне явище виявляється на особистісному рівні, але це явище треба формувати, стимулювати. Адже людина має дуже великі творчі можливості, хоча й вона не завжди вірить у власні сили, тому інколи її слід заохочувати до творчої діяльності – таким стимулом виступає спілкування, саме спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях, моделі яких можна запропонувати студентам на заняттях з мови.

Щоб оцінити значення і місце цікавих завдань та ігрових форм роботи над українським словом, потрібно насамперед наголосити, що використання їх ставить за мету не розважати, а навчити студентів, збагачувати їх знаннями в обстановці розкутості, задоволення і радості. Цікаві мовні матеріали не повинні знижувати рівень навчальної роботи, а, навпаки, нести мовознавчу інформацію.

Л. Мацько наголошує "...нині постає проблема інтенсифікації навчального процесу і, зокрема, навчання мови як основного каналу інформації, яким користується уся освітньо-виховна система" [2, с. 7].

Той обсяг інформації, який існує завдяки розвитку суспільства в цілому, динаміки технічного забезпечення інформаційного простору, апробування новітніх комунікаційних технологій, створюють умови для застосування під час навчального процесу нових педагогічних (дидактичних) методів та прийомів передачі інформації.

Активні методи навчання викликають зацікавленість саме в процесі професійної освіти, оскільки їх застосування спрямоване, по суті, на підвищення інтелектуального потенціалу особистості, соціальної активності студентів, а такі критерії є основними відповідно до проблеми формування професійної комунікативної компетенції майбутнього педагога. Навчальний процес, побудований на використанні принципу рольової перспективи, надає студентам можливість проявити свою самостійність, творчі здібності, ініціативність, розвиває здатність аналізувати здобуті знання.

Система традиційних методів, як наприклад, бесіда, лекційний виклад, метод вправ вже не може задовольнити сучасні потреби вищої школи. У зв'язку з перебудовою системи освіти постає проблема активізації традиційних та впровадження нових методів навчання. Для реалізації принципу рольової перспективи найкраще вдаватись до застосування активних методів. Як стверджують педагоги, однією з ознак активності методу є висока розумова діяльність студентів, яка визначається швидкістю і логічністю мислення, раціональністю, тривалою продуктивністю, самостійністю у прийнятті рішень, встановленням зворотних зв'язків між викладачем і студентом.

Проблемні активні методи найкраще відповідають завданням розвитку творчого мислення студентів, професійній орієнтації. Суть проблемного навчання полягає в пошуковій діяльності, яка починається з постановки питань, розв'язання проблеми і вирішення проблемних завдань. Активні методи проблемного навчання потенційно використовуються в таких формах, як лекція (проблемна лекція), семінарське заняття (проблемні семінари) тощо.

Одним із основних прийомів проблемного навчання може бути "Розумовий штурм" (Мозкова атака).

Розумовий штурм – це вільне накопичення великої кількості ідей чи набуття знань із певної теми без їх критичного осмислення. Повідомивши тему та мету (або ж назву, стильову належність тексту, який має аналізуватися), наприклад, семінарського заняття, студентам пропонується протягом 2-5 хвилин записати (тезисно) всю ту інформацію, якою вони володіють щодо порушеного питання (проблеми). Після виконання цього завдання студентам пропонують попрацювати в парах. Вони розповідають один одному, що знають чи думають з даної "проблеми" (протягом 2-5 хвилин). Після обговорення студенти діляться своїми думками та роздумами з групою. Викладач цікавиться думками студентів, контролює правильність суджень, їх логічність та послідовність. Після цього проводиться дискусія, дружнє обговорення різних поглядів із тієї чи іншої проблеми.

Технологія "Карусель" найефективніша для одночасного залучення всіх учасників до активної роботи з різними партнерами. Її застосовують для обговорення будь-якої проблеми для збирання інформації з певної теми, для перевірки обсягу й глибини наявних знань, для аргументування власної позиції.

Цікавою є технологія "Навчаючи – вчуся", її використовують під час повторення вивченого та під час вивчення блоку інформації, що дає змогу студентам взяти участь у передачі своїх знань одногрупникам, підвищує цікавість до знань.

Отже, основною метою застосування активного проблемного методу у формуванні професійної комунікативної компетенції студентів є спрямування навчання на вироблення творчих (креативних) умінь та навичок майбутніх педагогів. Під час семінарів-дискусій студенти активніше працюють, оскільки в них з'являється відчуття зацікавленості, рівноправності під час обговорень проблемних питань.

Ігрові активні методи посідають чільне місце у практиці розвитку усного комунікативного мовлення студентів. Як активний метод навчання, гра залучає практично всіх студентів групи,

стимулюючи їх до спілкування, нормативного відтворення того комунікативного матеріалу, що пропонується опрацювати на занятті. У дидактиці як загальноосвітньої, так і вищої школи немає єдиної класифікації навчальних ігор. Імпонує нам класифікація пізнавальних ігор, яку запропонував П. Щербань: а) ділова гра; б) рольова гра; в) аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій (імітаційний неігровий метод); г) аналіз інцидентів (імітаційний неігровий метод); д) ігрове проектування [5]. Хоча, як переконує практика викладання та аналіз досвіду впровадження різних типів ігор, зазначена класифікація ігор не є незмінною. Наприклад: **дидактична гра "Аукціон"**.

Мета: розвивати уміння будувати складні речення і правильно їх письмово оформлювати. Обладнання: дерев'яний молоток.

Хід гри: викладач пропонує студентам просте речення. Студенти доповнюють його так, щоб утворилося складне сполучникове або безсполучникове речення.

Після кожного варіанту викладач або студент проголошує: "Доповнене речення Олени – раз...два,...три. Речення доповнене". Останній студент оголошується переможцем.

Гра "3 букв одного слова". 3 букв одного слова необхідно за певний час скласти і записати слова: Акваріум (мак, кава, міра, кара, рама, ріка, Віра, кір, рука)

Гра "Латка на фразеологізм"

Доповнити поданими "латками" слова, щоб отримати фразеологізм.

1. "Латка": ніс, язик, око, вухо, губа, зуб (Фразеологізми: тримати ... за вітром; на ... нічого покласти; і за ... не свербить; хоч в ... стрель).

2. "Латка": кіт, курка, свиня, собака, коза (Фразеологізми: гарна як ... в дощ; носиться як ... з яйцем; як ... наплакав; пише як ... лапою).

Загадки-жарти:

1. Який прислівник однаково читається зліва направо і справа наліво? (Зараз)

2. У яких прислівниках є три-чотири приголосних і один голосний? (Вдень, ввєрх, вниз, вбік)

3. Які прислівники запитують про себе? (Щотижня, щогодини, щороку, щомісяця, щоденно).

Побудова рівноправного діалогу між викладачем і студентом можлива за умови раціональної орієнтації навчального процесу у вузі, основу якого складають методи навчання. Система традиційних методів, як наприклад, бесіда, лекційний виклад, метод вправ вже не може задовольнити сучасні потреби вищої школи. Тому і постає проблема активізації традиційних та впровадження нових методів навчання у зв'язку з перебудовою системи освіти.

Для реалізації принципу рольової перспективи найкраще вдаватись до застосування активних методів. Як стверджують педагоги, однією з ознак активності методу є висока розумова діяльність студентів, яка визначається швидкістю і логічністю мислення, раціональністю, тривалою продуктивністю у прийнятті рішень, встановленням зворотних зв'язків між викладачем і студентом.

Метод навчальної гри – це система методичних прийомів, що побудована на моделюванні педагогічних ситуацій, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності випускників вищої школи. Застосування цього методу має на меті зробити кожного студента активним учасником навчально-виховного процесу, який разом з викладачем здійснює пошук способів розв'язання проблем, що вивчаються в системі курсів педагогічного спрямування. Навчальна гра, як метод, сприяє формуванню професійних умінь і навичок студентів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності.

П. Щербань пропонує класифікувати навчально-педагогічні ігри таким чином: ділова гра як імітація професійно-педагогічної діяльності, що пов'язана з управлінням навчально-виховним процесом; рольова гра як відтворення конкретних дій однієї з ролей у професійно-педагогічній діяльності; метод аналізу конкретних психолого-педагогічних ситуацій, що складається з прийомів дослідження і вивчення певної проблеми, оцінки та вибору рішень; ігрове проектування як метод розробки студентами рекомендацій, навчальних занять і позакласних заходів навчально-виховного спрямування [5]. Такий поділ навчально-педагогічних ігор є умовним, оскільки найчастіше використовуються в комплексі,

взаємодоповнюючи один одного. Всі вони підпорядковані одній меті – сформувати у студентів необхідні професійні вміння й навички.

Перед тим, як проводити гру, викладачеві слід продумати цілу низку кроків: вибір теми і мети гри, вироблення принципів, функцій учасників гри та системи стимулювання, розподіл ролей, проведення гри та аналіз її результатів.

Актуальність, наприклад, ділової гри під час формування професійної комунікативної компетенції студентів полягає в тому, що вона дає змогу її учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробувати власне “Я” на професійну належність, удосконалювати професійну компетенцію.

Ділова гра спрямована на розвиток професійної придатності особистості. Вона передбачає процес поступового переходу від “традиційного” навчання до нового типу навчання – знаково-контекстного, який відтворює предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності та посилює розвивальний характер навчання в умовах вищої школи.

Для того щоб збуджувати і підтримувати інтерес до сучасної української мови, виробити свідоме ставлення студентів до її вивчення, має бути цікавість у викладанні мовного матеріалу. Дуже поживляють заняття цікаві завдання: загадки, шаради, логогрифи та інші.

Шаради – це мовна загадка, побудована на поділі загаданого слова (словосполучення, речення) на частини, що являють собою мовні одиниці, які слід відгадати. Особливо вона ефективна у процесі роботи над фонетикою, графікою, морфемікою і словотвором. Щоб скласти шараду, треба виділити частини (звуки, букви, склади, морфеми, словотворчі елементи, слова) і зашифрувати їх. Наприклад, слово ялинка ділиться на три частини-склади: я-лин-ка, кожний з яких зашифровується: 1) особовий займенник з двох звуків, що позначаються однією літерою; 2) назва прісноводної риби з трьох звуків – голосного і двох твердих сонорних; 3) назва 15-ї літери української абетки; ціле-різдвяне, новорічне деревце.

Логогриф – вид мовної загадки, в якій задумане слово відгадується шляхом перестановки, додавання чи вилучення з нього звуків, букв чи складів. У завданні наводиться значення даного й очікуваного слів та зміни, які слід для цього провести. Наприклад: Відніміть перший звук, перетворивши заплетене волосся на комаху (коса – оса); вилучивши звук, зробіть з підземного комахоїдного ссавця хатню тварину (кріт-кіт).

Метаграма – це загадка, у якій слово зашифровується через заміну в ньому одного звука чи букви іншим. При цьому наводяться значення першого і другого слів. Для метаграми добираються слова типу: майка – чайка – гайка – байка.

Використання логогрифів і метаграм результативне під час вивчення фонетики, графіки, орфоєпії й орфографії, оскільки привертає увагу до звукового складу слів, вимови й написання їх, сприяє диференціації понять звук і буква. Поживляє роботу і зосереджує увагу студентів складання і розгадування тайнописі – шифрованих записів.

Вікторина – також є одною із ігрових форм проведення занять, яка полягає у змаганні між студентами у відповідях на запропоновані запитання (запитання добираються так, щоб тему, яка вивчається, подати у зацікавлено-пізнавальному плані) студенти можуть думи поділені на команди або виступати індивідуально.

Основна мета вікторини – в ігровій формі всебічно розглянути винесені на неї питання, дати можливість кожному студенту виявити активність. Наприклад:

“Синтаксична вікторина”

1. Яке походження мовознавчого терміна “синтаксис”?
2. Що таке інтонація і яке співвідношення між нею і мовним ритмом?
3. Яким буває речення за відношенням його змісту до дійсності?
4. Наведіть приклад слів-речень, що виконують роль мовного етикету.
5. Який найдавніший розділовий знак?
6. В яких розділових знаках і їхніх назвах присутня крапка?

Синтаксис української мови, одиниці якого забезпечують виконання комунікативних функцій, посідає центральне місце в усій мовній системі. Мова не може бути опанована поза відношенням до людини та її комунікативних потреб. У центрі лінгвістичної теорії –

морфологічна теорія членів речення, зорієнтована на розв’язання орфографічних і пунктуаційних завдань.

Дуже поширеним і популярним у системах освіти різних країн світу є метод проектів. В основі методу проектів із використанням мультимедійних технологій лежить спільна навчально-пізнавальна творча діяльність студентів, організована на основі комп’ютерних технологій. Організація таких проектів вимагає спеціальної і ретельної підготовки студентів. Мультимедійні проекти дозволяють не тільки передавати студентам суму знань, а й навчити здобувати ці знання самостійно за допомогою можливостей комп’ютерної мережі Інтернет. Студенти в процесі роботи в проекті набувають комунікаційних умінь і навичок, вчать ставити цілі, досліджувати, порівнювати, робити висновки, узагальнювати, вчать інтегрувати знання з різних галузей для розв’язання проблематики вибраних ними проектів.

Для роботи з мультимедійними проектами студенти повинні: знати і володіти основними дослідницькими методами (аналіз літератури, пошук джерел інформації, обробка даних, наукове пояснення отриманих результатів, висунення нових проблем та гіпотез тощо); володіти комп’ютером. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність – індивідуальну, парну, групову, котру студенти виконують протягом визначеного часу. Цей підхід органічно поєднується з методом навчання як під час праці, так і профільним навчанням. Метод проектів завжди потребує розв’язання проблеми. Результати проектів повинні бути відчутими: якщо це теоретична проблема, то конкретне її вирішення, якщо практична, – конкретний результат, готовий до упровадження в життя.

Таким чином, метод проектів ставить студентів у становище, для якого теоретичні знання – засіб творчих шукань. Застосування цього методу має на меті зробити кожного студента активним учасником навчально-виховного процесу, який разом із викладачем здійснює пошук способів розв’язання проблем, що вивчаються в системі педагогічного спрямування.

Виходячи з усього сказаного, вірогідним здається висновок стосовно важливості та необхідності активнішого впровадження креативних освітніх технологій, що спрямовані на творчий розвиток, інтелектуальне і духовне удосконалення кожної особистості. Креативні форми роботи дають можливість навчити студентів чітко, послідовно, логічно будувати речення, вміти відстоювати власну думку, правильно вести діалог та монолог, забезпечують реалізацію мотиваційної та розвивальної функції навчання.

Представлений матеріал не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми, перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці системи вправ з творчими завданнями для методичного посібника.

1. Баранова Л. Творчі завдання з української мови / Л. Баранова, Л. Тесленко // Українська мова та література. – 2001. – №33. – С. 9-11.
2. Мацько Л. Культура української фахової мови / Л. Мацько, Л. Кравець. – К.: Академія, 2007. – 164 с.
3. Остапенко Н. Особливості технології дидактичної гри у системі підготовки магістрів-філологів вищої школи / Н. Остапенко // Українська мова та література. – 2006. – №6. – С. 55-58.
4. Півторак В. Вчити творити. Метод проектів у роботі вчителя-словесника / В. Півторак // Українська мова й література в школі. – 2006. – №9.-10. – С. 18-21.
5. Щербань П. Активні методи підготовки майбутніх учителів / П. Щербань. – К.: Знання, 1998. – 48 с.

Language training problems of future specialists by using creative teaching methods, that get students interested in creative activity competence of a future teacher are considered in this article.

Key words: *creative personality, creative activity, active methods of teaching, educational problems, teaching technology cognitive games, playing perspective.*

ІННОВАЦІЙНІ ВИМІРИ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлюються характерні риси мовної особистості вчителя початкових класів, вимоги до його професійного мовлення, обґрунтовується необхідність доповнення традиційного тлумачення мовної особистості інформаційно-комунікаційним складником.

Ключові слова: мовна особистість, учитель початкових класів, освітні інновації, інформатизація освіти, інформаційно-комунікаційні технології, гіпертекстуальне середовище.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Вимоги до організації освітнього процесу, закріплені нормативно в законах України, положеннях, концепціях розвитку: “Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті” (2002 р.), “Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір” (2004 р.), “Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України” (2009 р.), Педагогічна Конституція Європи (2013 р.) та ін. – орієнтують педагогів серед інших важливих змістових напрямів роботи на формування мовної особистості випускника у відповідності з інноваційними тенденціями сучасності.

При цьому саме поняття мовної особистості дитини, учня, студента та шляхи її формування наразі достатньо висвітлене як у нормативних освітянських документах (Державні освітні стандарти, навчальні програми), так і наукових працях вітчизняних учених (Н. Бабич, В. Бадер, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Савченко та ін.) [1; 3; 7; 8]. Вплив же на мовну особистість випускника педагогічного навчального закладу однієї із провідних інновацій нашого століття – інформаційно-комунікаційних технологій, що змінюють не лише методичні підходи до викладання мови, а й надають зразки інакше організованого висловлювання – досі мало враховане в науково-методичних джерелах.

Актуальність наукового уточнення поняття мовної особистості сучасного фахівця та методичних шляхів її формування підкреслюється і в проєкті Концепції мовної освіти України, де серед основних умов реалізації положень Концепції вказано “удосконалення змісту мовної освіти у вищих навчальних закладах, що забезпечить формування особистості вчителя-словесника, здатного впроваджувати новітні ефективні технології опанування мови, мовлення і культури, а також мовної особистості спеціалістів різних профілів [6, с. 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Теоретико-практичні підвалини формування мовної особистості майбутнього вчителя різнобічно висвітлюються в працях відомих українських науковців: Н. Бабич, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Варзацька, Н. Голуб, К. Климова, А. Коваль, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Савченко та ін.

У вітчизняних наукових доробках подано визначення поняття мовної особистості, що традиційно включає лінгвістичну, комунікативну та соціокультурну компетентності, висвітлено різноманітні шляхи її формування як стосовно учнів загальноосвітніх шкіл, так і щодо майбутніх учителів початкової школи [3; 7; 8]. М. Вашуленко та ін. підкреслюють, що формування мовної особистості та навчання дітей висловлюватися становить мету шкільного курсу мови [3]. У Концепції мовної освіти наголошено на соціокультурному складникові мовної особистості та виокремлено багатомовність, що становить одну з провідних її ознак [6] тощо.

Утім, різноаспектні наукові розвідки щодо поняття “мовна особистість” у сучасній вітчизняній науково-методичній літературі залишають малодослідженим питання впливу інформаційного суспільства на мовну особистість учителя початкових класів.

Формулювання цілей статті. Зважаючи на це, метою нашої статті є обґрунтувати необхідність доповнення традиційного визначення мовної особистості вчителя початкових класів інформаційно-комунікаційним складником, що презентує якісно нові зразки висловлювань, вимагає певних змін у мовленні вчителя та методичних шляхах формування мовної особистості молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Характеризуючи в загальних рисах поняття “мовна особистість”, деякі дослідники обмежують його лише лінгвістичним та комунікативним складниками [4]. У Концепції мовної освіти України цей особистісний феномен розуміється дещо ширше, із включенням соціокультурного, інформаційного, акмеологічного компонентів: духовно багата особистість, “яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, орієнтується в постійно зростаючому інформаційному потоці, уміє самостійно навчатися і самовдосконалюватися” [6, с. 3]. На нашу думку, саме таке комплексне тлумачення мовної особистості більш доцільне під час характеристики та виявлення специфіки мовної особистості сучасного вчителя початкових класів.

Докладно характеризуючи мовленнєву підготовку вчителя початкових класів, М. Вашуленко виокремлює такі характерні риси його мовної особистості:

- висока ерудованість, що відбивається в загальній мовній підготовці та мовленнєвій культурі;
- особливості мовленнєвої взаємодії вчителя й учнів під час опрацювання різних предметів, “що зумовлені змістом, характером і завданнями їх викладання, у чому мовні і мовленнєві характеристики не завжди збігаються” [3, с. 7];
- високі вимоги до мовлення вчителя щодо його внутрішнього упорядкування, що зумовлене його високою суспільно-педагогічною функцією;
- мовлення майбутніх учителів є “своєрідним інтегруючим фактором”, орієнтованим на мовлення молодших школярів, що обумовлює, зокрема, необхідність спеціально відпрацьовувати правильність уживання в мовленні термінів з усіх освітніх галузей початкової школи;
- наявність у структурі мовної особистості зразкового каліграфічного писемного мовлення;
- володіння учителем початкових класів однією з мов національних меншин України та однією з іноземних мов, хоча б на рівні її початкового навчання, зважаючи на введення її до нового навчального плану в початковій школі [3].

Л. Бірюк додає до цих якостей вчителя початкових класів професійну комунікативну харизму, що, на нашу думку, є досить важливою ознакою його мовної особистості. З огляду на опанування мови майбутніми фахівцями дослідниця вказує три особистісні феномени: мовна особистість, мовленнєва особистість, комунікативна особистість. Утім, автор зауважує, що цей розподіл є досить умовним і лише теоретичним [2]. На думку Л. Бірюк, А. Богуш, М. Вашуленка, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін. ефективну практику професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи з комплексним формуванням усіх трьох виявів мовної особистості може забезпечити лише комунікативно-компетентнісний підхід [2; 3; 7; 8].

К. Климова услід за О. Горошкіною, А. Нікітіною, М. Пентилюк та ін. обстоює потребу застосування концепції когнітивної методики навчання української мови, “яка у площині професійної підготовки учителів початкових класів як словесників є найсприятливішою” [5, с. 123]. При цьому вагомим, на наш погляд, є те, що дослідниця підкреслює значущість застосування при цьому інноваційних технологій, зазначаючи, що їх використання надзвичайно оптимізує процес упровадження етнокультурологічного принципу у навчанні майбутніх учителів початкових класів української мови, розвиває дослідницькі якості багатьох студентів тощо [5].

На важливості й необхідності спеціальної методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час формування мовної особистості молодших школярів наголошує В. Бадер і виділяє складники готовності вчителя початкових класів до цього: високий рівень інформаційної культури; знання з теорії і практики застосування комп’ютерних і мережевих технологій в навчанні мови (комп’ютерної лінгводидактики); знання, уміння і навички створення комп’ютерних навчальних програм, спрямованих на опанування молодшими школярами видами мовленнєвої діяльності та ін. [1].

Отже, традиційні ознаки мовної особистості вчителя початкової школи сьогодні мають доповнюватися сучасними інноваційними складниками, одним із найвагоміших серед яких є інформаційно-комунікаційний компонент його мовної особистості. Ми тлумачимо його в досить широкому сенсі як здатність учителя початкових класів виконувати такі дії:

- з однаковою якістю опрацьовувати інформацію традиційного й електронного способів організації та використовувати її на уроках в початковій школі;
- у найкоротший термін відшукувати потрібну мовну інформацію та уміти структурувати її для найкращого сприймання молодшими школярами;
- уміти працювати в гіпертекстуальному середовищі з опорою на знання про його організацію та створювати електронний навчальний текст із внутрішніми та зовнішніми гіперпосиланнями з урахуванням вікових психологічних особливостей сприймання молодших школярів;
- організувати різнопланове мовленнєве спілкування молодших школярів за допомогою педагогічних програмних засобів;
- надавати грамотний мовленнєвий супровід під час застосування мультимедійних та електронних засобів навчання, водночас посилюючи їх вплив на молодших школярів та демонструючи зразок якісного мовлення;
- продукувати якісні висловлювання для створених власноруч мультимедійних чи електронних додатків для початкової школи, ураховуючи відмінності живого мовлення та електронного тексту й за потреби підкреслюючи відмінності;
- уміти аналізувати якість мовних та мовленнєвих зразків, використаних у педагогічному програмному засобі, давати їм критичну оцінку, визначати доцільність подання молодшим школярам та ін.

Висновки з дослідження. Отже, сучасне інформаційне суспільство висуває нові вимоги до мовної особистості вчителя початкових класів, що ґрунтуються на освітніх інноваціях ХХІ століття, зокрема на масовому запровадженні в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій. Електронна інформація має дещо інший спосіб організації і вимагає додаткової мовної й мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів із тим, щоб вони могли як самі працювати в електронних гіпертекстових середовищах із урахуванням їх додаткових можливостей, так і навчати молодших школярів на основі педагогічних програмних засобів, грамотно застосовуючи при цьому провідний інструмент вчителя – слово. Усе це обґрунтовує потребу доповнення традиційного розуміння мовної особистості сучасного вчителя початкових класів інформаційно-комунікаційним компонентом та його системного формування поряд з іншими її складниками в системі підготовки вчителя початкових класів.

1. Бадер В.І. Формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до застосування інформаційних технологій / В.І.Бадер // Вісник ГНПУ імені Олександра Довженка: зб. наук. пр. – Вип. 17. – 2011. – С. 10-16.

2. Бірюк Л.Я. Формування комунікативно компетентної особистості майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки /Л.Я.Бірюк // Вісник ГНПУ імені Олександра Довженка: зб. наук. пр. – Вип. 17. – 2011. – С. 114-119.

3. Вашуленко М.С. Мовленнєва підготовка вчителя початкових класів / Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук.пр. УДПУ імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін. / М.С. Вашуленко. – Умань: РВЦ “Софія”, 2008. – Випуск 20. – С. 6-12.

4. Застровська С. О. Загальне поняття мовної особистості / С. О. Застровська, О. А. Застровський / Науковий вісник ВНУ імені Лесі Українки. – Р. II. – № 6 (ч. 1). – 2011. – С. 159-163.

5. Климова К.Я. Актуальні проблеми професійної мовної підготовки студентів педагогічного факультету в контексті розвитку української культури / К.Я.Климова // Вісник ГДПУ.– Вип. 8. – Серія “Педагогічні науки”. – Глухів : ГДПУ, 2006. – С. 123–126.

6. Концепція мовної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/files.news/Concept_L_education.

7. Мацько Л. І. Аспекти мовної особистості у перспективі педагогічного дискурсу /Л.І.Мацько // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : зб. наук. праць. – Вип. 6. – 2006. – С. 5-9.

8. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / за заг. ред. А. Богуш. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

The characteristics of the language personality of primary school teachers, the requirements for its professional speech, the necessity of supplement traditional interpretation of linguistic identity information-communication component is considered in the article.

Key words: *language personality, a primary school teacher, educational innovation, information education, information-communication technology, hypertext medium.*

УДК 377:61:174:614.253.5

ББК 51.1(4Укр)я73

Олена Кравченко

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОЇ МЕДИЧНОЇ СЕСТРИ: ЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ

У статті узагальнено наявні у сучасній психології, педагогіці та медичній практиці напрацювання щодо етичного компонента мовної особистості майбутніх медичних сестер, формування цього складника в навчально-виховному процесі медичного коледжу. Доведено, що така особистість характеризується високим рівнем мовного чуття слова, емпатією, спроможна забезпечити ефективний терапевтичний вплив.

Ключові слова: *мовна особистість, майбутня медична сестра, етичний компонент, спілкування, емпатія.*

З-поміж проблем, які постають у зв'язку з розбудовою Української держави, нагальною залишається реформування медсестринської освіти. Зростає коло функціональних обов'язків, які фахово має виконувати медична сестра. Виконуючи різноманітні процедури, понад вісімдесят відсотків свого робочого часу медична сестра проводить з пацієнтом і насамперед створює сприятливий психологічний клімат. Отже, важливим компонентом особистості медичної медсестри є її мовна культура: слово медсестри може вилікувати і може травмувати. Кожний пацієнт – чи то мала дитина, чи то літня людина – очікує на доброзичливе, переконливе, ласкаве, “терапевтично-етичне” слово. Це повною мірою підтверджує місію медичної сестри в сучасній системі охорони здоров'я: органічно поєднуватися бути професіоналом, володіти рисами гуманності, милосердя, високим рівнем внутрішньої етичної і мовної культури, що є складниками мовної особистості.

Аналіз останніх досліджень. Поняття “мовна особистість” досліджували і розробляли О. Леонтьєв, Г. Богін, С. Єрмоленко, Ю. Караулов, Т. Космеда, Л. Мацько, О. Семенов, Л. Струганець та ін. Етносемантичну особистість досліджував С. Воркачов, елітарну мовну особистість – Н. Голуб, О. Сиротиніна, менталітетні та дискурсивні властивості мовної особистості – Ж. Горіна, К. Седов, типи мовних особистостей на основі комунікативно-функціональної моделі дискурсу – П. Зернецький, П. Крючкова. З-поміж наукових праць, автори яких досліджують особистість медичної сестри, відзначимо дисертації К. Куренкової (формування професійних цінностей майбутніх медичних сестер), Т. Павлюк (емпатійні чинники професійної адаптації медичних сестер), М. Лісового (формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах). Однак, незважаючи на численні наукові студії, на сьогодні недостатньою мірою досліджене питання формування мовної особистості майбутньої медичної сестри.

Потреба в дослідженні підтверджується також і опитуванням пацієнтів лікарень м. Черкаси, де студенти Черкаського медичного коледжу проходять виробничу практику. Пацієнти високо оцінюють такі якості медичної сестри, як співчуття, співпереживання, терпимість, на одному рівні або й вище, ніж професійні. Однак практика засвідчує, що студенти зазвичай недостатньо володіють навичками міжособистісного спілкування, часто студентам перших курсів вищих медичних навчальних закладів притаманний загальом

невисокий рівень мовної та етичної культури. Отже, є потреба враховувати це під час усього процесу навчання студентів у медичному коледжі.

Мета статті – узагальнити наявні в сучасній психології, педагогіці та медичній практиці напрацювання щодо етичного компонента мовної особистості майбутніх медичних сестер, формування цього складника в навчально-виховному процесі медичного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукових праць дає змогу визначити мовну особистість як таку, що виражена в мові (текстах) і через мову, акумулює в собі психічний, соціальний, культурний, етичний та інші компоненти, відображені в мові і дискурсі (Ю. Караулов [2], О. Семенов [6]). О. Бекасова наголошує на тому, що “значущість окремої мовної особистості полягає на стільки в її індивідуальності, неповторності, скільки в широті представленості історично існуючої етномовної картини світу, в концентрації мовленнєвоповедінкового еталону і культурної енергії народу” [1, с. 10]. До змісту мовної особистості важливо включити і такі компоненти, як ціннісний, світоглядний (систему цінностей або життєвих смислів), культурологічний (рівень засвоєння культури), особистісний (індивідуальний).

Аналіз досліджень підтверджує: у жодній іншій спеціальності не відображається так яскраво взаємозумовленість етичних і професійних якостей, як у медичній. Для майбутньої медичної сестри важливі як рівень знань і навичок, якими вона володіє, так і використання у професійній діяльності моральних принципів. Міжособистісні стосунки між медичною сестрою та хворим будуються з урахуванням принципу практичної взаємодовіри. Слушно зауважує П. Назар, Ю. Віленський, О. Грандо: що більше ці стосунки ґрунтуються на довірі, то повніше вони виконують роль емоційного захисту, здатні відгукнутися співчуттям і співпереживанням, вища їхня моральна цінність. Така “відкритість” взаємин дає змогу розв’язати найрізноманітніші проблеми — від діагностичного пошуку до найінтимніших питань [4].

У формуванні першого враження велике значення відіграє зовнішній вигляд медичної сестри, її підкреслена акуратність, відповідний стан робочого одягу, зачіска, стан рук і нігтів тощо. Це виражаються зокрема і в мовленні, в умінні добирати необхідні для кожного випадку (від першої зустрічі із пацієнтом у приймальному відділенні до одужання й виписки з лікарні) мовнолінгвістичні засоби. Коли медична сестра вперше зустрічається з хворим, вона повинна щиро привітатися з ним і назвати себе. Під час спілкування необхідно дотримуватися дистанції, яка визначається межами особистого простору і ступенем доцільної інтимності комунікації. Водночас кожне її слово повинно бути не байдужим до долі пацієнта, а врівноважена, спокійна інтонація сприяють налаштуванню на конструктивну бесіду і загалом допомагають у видужанні.

Фахівці (М. Лісовий [3], І. Вітенко, О. Чабан та ін. [5]) радять упродовж усіх років навчання в медичному коледжі звертати увагу на темп, інтонацію, логічні наголоси, інші характеристики мови і мовлення, якими має володіти майбутня медична сестра при спілкуванні.

Від темпу мови значною мірою може залежати те, як тебе слухатимуть. То ж слово медичної сестри має бути насиченим, правдивим і в міру швидким. Вважають, що чітко вимовлені повідомлення є більш переконливими для пацієнта, котрий перебуває у стані тривоги, сумніву, зневіри. Важливо стежити і за тоном мовлення (забарвленням голосу, з яким вимовляються слова). Тон може навіть змінити зміст вимовленої фрази, слова, додати йому протилежного змісту.

Важливу роль мовної особистості медичної сестри відіграє гучність голосу. Медичній сестрі в лікарняній палаті важливо говорити з нормальною гучністю, щоб усі добре чули. Спокійний голос знімає напруження і збуджує інтерес, натомість “напружена”, швидка і голосна мова може сприйматися як ознака агресивності.

Етичний компонент мовлення виправданий у скеровуванні медичною сестрою розмови із пацієнтом у потрібне русло. Із цією метою важливо використовувати такі прийоми, як заохочення і співпереживання (медична сестра мімікою, поведінкою, словами спонукає пацієнта повідомити відповідну інформацію, пропонує пацієнтові води, заспокоює, намагається зрозуміти переживання іншої людини, передбачати реакцію пацієнта на її слова і дії), пояснення (медична сестра уточнює зміст прохання хворого, щось конкретизує), тлумачення

(медсестра робить висновки зі слів пацієнта, щоб уточнити, чи правильно він все зрозумів). Важливо також при спілкуванні дивитися співрозмовникові в очі, демонструвати всім виглядом, що вас цікавить його розмова, уважно вислуховувати хворого до кінця і стежити за його емоційними реакціями і почуттями під час бесіди.

Такі відомі прийоми при спілкуванні варто тренувати у майбутніх медичних сестер під час вивчення як загальноосвітніх дисциплін, так і професійно спрямованих (“Українська мова за професійним спрямуванням”, “Медична психологія”, “Іноземна мова за професійним спрямуванням”, “Основи сестринської справи”, “Професійна етика та деонтологія”), мета яких – відшліфувати навички коректного спілкування, етичної поведінки та мовлення медичної сестри.

З урахуванням наукових міркувань І. Вітенко, О. Чабан [5, с. 246-262] зупинимося на емпатії як важливому компоненті спілкування медсестри і пацієнта. Для пацієнта, котрий готується до операції, чи проходить реабілітацію, важливо, щоб медична сестра розуміла його душевний стан і почуття. Тож бесіди з пацієнтом мають бути із психотерапевтичним ефектом. Поглядом, виглядом і висловлюваннями бажано показувати, що його почуття вам зрозумілі. З-поміж ефективних прийомів – усмішка, лагідний тон голосу, доторкування до співрозмовника, відкрита поза, упевнений погляд. Однак не слід зловживати фразами “мені шкода вас”, “я співчуваю вам”, тут варті фрази “ми видужаємо”, “ми піднімаємося і прогуляємося”, “ми приводимо себе в порядок”. У голосі важливі теплота, щирість і сила, віра, життєрадісність.

Отже, підтримка, прагнення бути корисним для хворого є однією з найважливіших умов правильних взаємин медичної сестри і хворого. Головні ресурси, вірогідно, приховані в самому хворому, залежать від його бажання одужати і, нарешті, від його впевненості в успіху. Медична сестра відповідає за моральну підтримку хворого, тобто активізує роль хворого в лікувальному процесі. З цією метою на заняттях з фахових предметів застосовуємо різні тренінгові методи, що підвищують здатність до емпатії і вміння більш ефективно застосовувати її у спілкуванні з пацієнтом.

Важливу роль на заняттях відіграють біографічні приклади. Про високі моральні чинники професії медичної сестри наголошувала свого часу відома сестра милосердя, англійка Флоренс Найтінгейл (1820-1910): “Перед Богом та обличчям спільноти урочисто обіцяю вести життя, наповнене чеснотою і чесно виконувати свої професійні обов’язки...” [цит. за 3]. Дотепер “леді зі світильником”, яка у Кримську війну ночами, з лампою в руках, завжди обходила палати з хворими, вважають національною героїнею, а її слова клятвою медичної сестри.

Медична сестра Ф. Найтінгейл була прекрасним психологом, педагогом з високим рівнем мовної культури й високої етики. До дев’яности років Найтінгейл опікувалася працею медичної сестри в багатьох країнах світу: першою у світовій історії організувала школу медичних сестер як автономний світський навчальний заклад, уперше застосувала наукові методи у розв’язанні проблем сестринської справи. Серед таких ефективних методів — дотримання строгої чистоти в палатах, режим харчування, уважне ставлення до всіх скарг хворих.

За заслуги перед народом Ф. Найтінгейл була нагороджена Королівським Червоним хрестом й орденом “За заслуги”. Її книги “Нотатки про чинники, що впливають на здоров’я, ефективність і управління госпіталями британської армії” (Notes on Matters Affecting the Health, Efficiency and Hospital Administration of the British Army, 1858) і “Як потрібно піклуватися про хворих” (Notes on Nursing: What It Is and What It Is Not, 1860) є настільними книгами в підготовці майбутніх медичних сестер, а день народження Ф. Найтінгейл — 12 травня — вважають Міжнародним днем медичної сестри. Використання такого бібліографічного матеріалу підвищує ефективність процесу формування мовної особистості майбутньої медичної сестри.

Отже, динамічні зміни на початку третього тисячоліття у медичній галузі детермінує посилену увагу до особистості медичної сестри. У ствердженні авторитету етико-терапевтичного слова в почуттєвому світі пацієнтів вирішальну роль відіграє насамперед мовна особистість медичної сестри. Така особистість характеризується високим рівнем мовного чуття слова, емпатією, спроможна забезпечити ефективний терапевтичний вплив.

Усі ці якості важливо формувати впродовж усіх років навчання в медичному коледжі. Значну роль у становленні мовної особистості медичної сестри відіграють приклади відомих медичних фахівців, зокрема сестри милосердя Флоренс Найтінгейл.

1. Бекасова Е. Н. Языковая личность. Штрихи к портрету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.oaipkro.ru/Bank_HTML/Text/t48_14.htm
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. - Изд. 2-е, стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
3. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук.13.00.04 / М.І. Лісовий; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 20 с.
4. Назар П.С. Основи медичної етики / П.С. Назар, Ю.Г. Віленський, О.А. Грандо. – К.: Здоров'я, 2002. – 344 с.
5. Основи загальної і медичної психології / За ред. І.С. Вітенка і О.С. Чабана. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2003. – 344 с.
6. Семенов О.М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки): Монографія / О.М. Семенов; за ред. Л.І. Мацько. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 278 с.

This article summarizes the current in modern psychology, pedagogy, and clinical practice developments regarding ethical component of linguistic personality of future nurses, the formation of this component in the educational process of medical college. It is proved that such person is characterized by a high level of linguistic feeling of word, empathy, is able to provide an effective therapeutic effect.

Key words: *linguistic personality, future nurse, an ethical component, communication, empathy.*

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Puchowska Malgorzata. Rola szkoły jezuickiej w kształceniu liderów życia politycznego, gospodarczego, społecznego i kulturalnego	3
Гайдученко Юрій. Проблема змісту мовного виховання у творчій спадщині українських письменників другої половини ХІХ – початку ХХ ст.	9
Семенов Олена. Мовнокомунікативна особистість дослідника: досвід, проблеми, перспективи формування у вищому навчальному закладі.....	14
Сливка Лариса. Фольклорні тексти про здоровий спосіб життя як засіб формування мовної особистості.....	19
Ткачук Ореста. Ідеї Івана Огієнка в сучасній практиці підготовки вчителя початкової школи	22
Шелест Юлія. Вивчення іноземних мов в українських університетах ХІХ – початку ХХ століття: теоретичні засади дослідження	26

ВИЩА ШКОЛА

Maciąg Jolanta. Nauczyciel edukacji wczesnej w roli trapera-kreatora kształcenia wyzwalającego	31
Бірюк Людмила. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи...	38
Курган Карина. Медіаосвіта як чинник формування мовної особистості сучасного студента	43
Кучерява Оксана. Творчі завдання лінгвокультурологічного змісту в системі мовленнєвої підготовки студентів філологічного факультету	46
Кучерявая Юлия. К вопросу об адаптации иностранных студентов из Азии и Африки в неродной языковой среде	50
Нагрибельна Інна. Самостійна робота з курсу “Методика навчання української мови” в підготовці майбутніх учителів початкових класів до формування мовної особистості дитини	54
Надолинська Анастасія. Місце лексикографічної компетенції у структурі мовної особистості студента філологічного факультету	58
Насіленко Людмила. Формування мовної особистості майбутнього юриста у вищому юридичному навчальному закладі: досвід і перспективи	62
Оліяр Марія. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності як складова їх особистісно-професійного розвитку	66
Островська Галина. Комунікативна складова готовності майбутніх учителів до ознайомлення учнів з біографією письменника	71
Романишин Ігор. Використання Інтернет-ресурсів Британської Ради у навчанні англійської мови з метою контролю та самоконтролю	76
Пашко Любов. Проектна діяльність студентів факультету підготовки вчителів початкових класів під час самостійної роботи над складним реченням.....	83
Старєва Анна. Кластерний підхід до формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавства в системі методичного навчання.....	86
Стецько Ірина. Ситуативно-рольові ігри в контексті фахової підготовки сучасних студентів ВНЗ економічного спрямування.....	91
Торчинська Тамара. Теоретичні засади методичної роботи з молодшими школярами над засобами міжфразового зв'язку в тексті.....	95
Фомін Катерина. Підготовка студентів до формування мовної особистості молодшого школяра засобами лінгводидактичних дисциплін.....	101
Хом'як Іван. Формування мовної особистості студента-філолога.....	105

<i>Чейнеш Іванна.</i> Вплив іншомовної комунікативної культури на формування мовної особистості майбутніх фахівців туристської сфери.....	109
<i>Чорна Маріанна.</i> Психологічні засади формування іншомовної компетенції майбутніх менеджерів туризму	112
<i>Швець Ганна.</i> Розвиток навичок діалогічного мовлення в іноземних студентів (на матеріалі художнього тексту)	116

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Комар Ольга.</i> Гуманістичне виховання майбутнього вчителя початкової школи у процесі інтерактивного навчання	122
<i>Оренчак Ольга.</i> Авторська позиція в історичних романах П.Загребельного	127
<i>Stelmasiak Izabela.</i> Góty jako szkoła życia (potencjał personalistyczny oraz pedagogicznego słów)	132
<i>Тулиця Олександр.</i> Етномовна картина світу поетичного тексту	139
<i>Храброва Валерія.</i> Образна картина світу і особистість, яка діє (до питання про формування особистості, яка діє, на уроках світової літератури через категорії світосприйняття світ-єднання, світ-зіставлення, світ-небезпека)	144

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Балуєва Юлія.</i> Формування мовної особистості старшокласника засобами мультимедіа	150
<i>Березовська Людмила.</i> Розвиток творчої активності молодших школярів у процесі опрацювання казки на уроках рідної мови	153
<i>Босва Евеліна.</i> Текст публіцистичного стилю як засіб розвитку соціокультурної компетенції студента	157
<i>Васянович Григорій.</i> Самобутня українська мова – духовна основа буття нації	161
<i>Десятков Дмитро.</i> Використання ментального картографування як методичного прийому вивчення життєдіяльності історичної особи на уроках історії	167
<i>Дибовська Олеся.</i> Методика формування соціокультурної компетенції молодшого школяра на уроках читання (ознайомлення з казкою)	171
<i>Кирста Наталія.</i> Формування лексичної компетенції старших дошкільників засобами поетичних творів Марійки Підгірянки	176
<i>Кучеренко Ірина.</i> Риторична спрямованість сучасного уроку рідної мови в основній школі	180
<i>Кучерук Оксана.</i> Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності учнів основної школи	184
<i>Лапишина Ірина, Литовченко Валентина.</i> Формування мовної особистості дошкільника.. ..	189
<i>Лещенко Ганна, Груба Таміла.</i> Реалізація принципу наступності та перспективності як умова формування комунікативної україномовної особистості учнів початкової і середньої ланок школи	192
<i>Лобачова Ірина.</i> Роль культури мовлення у формуванні мовної особистості	197
<i>Лук'яник Людмила.</i> Лінгводидактичні основи формування лексичної компетенції учнів засобами діалектизмів	200
<i>Максименко Наталія.</i> Словникова робота на уроках рідної мови як засіб формування мовної особистості молодшого школяра	205
<i>Мамчур Лідія.</i> Філософсько-методологічні передумови формування комунікативної компетентності особистості	208
<i>Маркотенко Тамара.</i> Розвиток українського мовлення учнів 1 класу за сюжетною картинкою	213
<i>Мацук Людмила.</i> Формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку засобами сучасних освітніх технологій	216
<i>Мельничук Юлія.</i> Формування графічних навичок на уроках української мови у школах з мовами національних меншин	219

<i>Назаренко Людмила.</i> Особливості компетентнісного підходу до вивчення творів української літератури із використанням ІКТ (на прикладі творчості М. Павленко, 7 клас)	222
<i>Наконечна Лариса.</i> Малі фольклорні жанри як засіб розвитку мовлення молодшого школяра	227
<i>Нечипоренко Катерина.</i> Ілюстративні матеріали “Букваря” як засіб розвитку творчих умінь першокласників	231
<i>Нищета Володимир.</i> Риторизовані технології в шкільній мовній освіті	233
<i>Новосьолова Валентина.</i> Реалізація системи ціннісних орієнтацій на компетентнісній основі у словнику-мінімумі емоційно забарвленої лексики на уроках української мови.....	239
<i>Одерій Людмила, Роздимаха Анатолій.</i> Формування мовної особистості дитини засобами оповіді вихователя про твори образотворчого мистецтва	243
<i>Одинцова Галина.</i> Формування мовної особистості молодшого школяра засобами цікавого мовознавства	247
<i>Павлюк Аліса.</i> Вплив довкілля на формування мовної особистості	250
<i>Романюк Світлана.</i> Формування рідномовної особистості в умовах українського зарубіжжя	254
<i>Сахно Віра.</i> Проблема наступності між початковою і середньою школою в системі літературної освіти.....	260
<i>Сміліченко Яніна.</i> Моніторинг аудіативних умінь учнів у процесі вивчення синтаксису простого речення	263
<i>Солодка Анжеліка.</i> Лінгвокультурологічна компетенція вторинної мовної особистості у контексті крос-культурної взаємодії.....	267
<i>Ушневич Соломія.</i> Підготовка дітей до навчання грамоти на засадах наступності та перспективності.....	273
<i>Хоменко Елена.</i> Преимущество в формировании словообразовательных умений учащихся начальной и основной школ с русским языком обучения	276
<i>Чупахіна Світлана.</i> Розвиток словесно-логічного мислення дітей старшого дошкільного віку	280
<i>Шелехова Галина.</i> Методичні основи формування мовної особистості учня основної школи на засадах компетентнісного підходу	283
<i>Шуляр Василь.</i> Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в системі підготовки сучасного уроку літератури	286
<i>Ярмолюк Алла.</i> Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів у процесі оволодіння соціокультурною компетентністю на уроках української мови	291

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<i>Горанська Тетяна.</i> Мовленнєва характеристика персонажів у романі І.Франка “Для домашнього огнища”	295
<i>Горошкін Ігор.</i> Педагогічні підходи до формування мовної особистості перекладача.....	298
<i>Горпініч Тетяна.</i> Іншомовна компетенція у читанні як компонент професійної компетентності фахівця фармацевтичної галузі	303
<i>Денищук Тетяна.</i> Комунікативна компетентність як складова підготовки майбутнього фахівця	307
<i>Дроздова Ірина.</i> Саморозвиток мовної особистості майбутнього фахівця	313
<i>Лемко Галина.</i> Роль соціального педагога у формуванні комунікативної культури підлітків	317
<i>Ляшкевич Антоніна.</i> Вплив мовного середовища на розвиток загальної культури майбутніх фахівців	321
<i>Манюх Наталія.</i> Специфіка використання нафтогазової термінології в професійному спілкуванні студентів-іноземців	324
<i>Моканюк Юліанна.</i> Професійний дискурс і мовна особистість студента ПТНЗ	328

Нікора Анна. Методичні аспекти навчання курсів правової освіти у профільній школі	332
Помирча Світлана, Ябурова Олена. Засади формування мовленнєвих якостей комунікації майбутнього вчителя як складової професійної компетентності	335
Попова Олександра. Професійно-компетентнісний підхід до підготовки перекладачів (для студентів спеціальності “переклад (англійська, китайська мови)”)	340
Семак Оксана. Особливості англомовного перекладу драми Миколи Ковшуну “Ворон кряче”	345
Симоненко Тетяна. Реалізація компетентнісного підходу у процесі формування мовної особистості учителя-словесника	348
Сугейко Любов. Використання креативних форм роботи у мовній підготовці майбутніх фахівців	353
Хижняк Інна. Інноваційні виміри мовної особистості сучасного вчителя початкових класів	358
Кравченко Олена. Формування мовної особистості майбутньої медичної сестри: етичний компонент	361

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

Pukhovski Malgozhata. The leaders’ training for social life in Jesuit schools of Poland.....	3
Gajduchenko Yurij. The problem of the content of language education in Ukrainian writers’ creative heritage in the second half of XIX – beginning of XX century	9
Semenog Olena. Communicative personality of a researcher: experience, problems, perspectives of formation in higher educational establishment	14
Slyvka Larysa. Folklore texts about healthy lifestyle as a means of formation of language personality	19
Tkachuk Oresta. Ivan Ogienko’s ideas in the contemporary practice of primary school teacher training	22
Shelest Yuliya. Foreign languages study in the Ukrainian universities of the XIX the beginning of the XX th centuries: theoretic basis of the research	26

HIGH SCHOOL

Maciag Jolanta. Teacher of primary education as trapper-creator of releasing education.....	31
Biryuk Lyudmyla. Communicative competence of a future primary school teacher.....	38
Kurgan Karina. Mediaeducation as a driver of forming language personality of a modern student	43
Kucheryava Oksana. Creative lingvocultural tasks in the system of speech skills training for philology students.....	46
Kucheryavaya Yuliya. Adaptation of international students from Asia and Africa in a foreign language environment	50
Nagrybelna Inna. Independent work in “Methods of teaching Ukrainian” in preparing of future primary school teachers for formation of language personality of a child.....	54
Nadolynska Anastasia. The role of lexical and graphic competence in the structure of language personality of a student in Philology Department	58
Nasilyenko Lyudmyla. Formation of language personality of a future lawyer in higher juridical educational establishment: experience and perspectives	62
Oliyar Mariya. Future primary school teachers training for communicative and strategic activity as a component of their personal professional development	66
Ostrovska Galyna. Communicative component of future teachers’ readiness for the process of study writer’s biography with pupils.....	71
Pashko Lyubov. Project activity of students in Primary school teachers training Department during independent work at complex sentences	76
Romanyshyn Ihor. Using Internet resources of the British Council to control and self-control in learning English	83
Staryeva Anna. Clustered approach to formation subject-methodic competence of a future Social sciences teacher in the system of methodic education	86
Stetsko Iryna. Situational role games in the context of professional training of modern students in higher educational establishments of economic direction	91
Torchynska Tamara. Theoretical basis of methodic work with junior school children at means of inter phrase relation in the text	95
Fomin Kateryna. Students training for formation of language personality of junior school children by means of linguodidactic subjects	101
Khomyak Ivan. Language personality formation of students in Philology Department	105
Cheipesh Ivanna. The role of foreign communicative culture in the formation of language personality of future professionals in Tourism	109
Chorna Marianna. Psychological basis of formation of foreign competence of future tourism managers in the context of international communication	112

<i>Shvets Hanna</i> . Development of foreign students' dialogue speaking skills on the material of fiction texts	116
--	-----

THEORY OF EDUCATION

<i>Komar Olga</i> . Humanistic education of a future primary school teacher in the process of interactive reading	122
<i>Orenchak Olga</i> . The author's position in historic novels by P. Zahrebelnyi	127
<i>Stelmasiak Izabela</i> . Mountains as a school of life (potential of pedagogical and personalistic words).....	132
<i>Tupytsya Oleksandr</i> . Ethnolinguistic picture of the poetic text world	139
<i>Khrabova Valeriya</i> . Imaginative picture of the world and the person who operates (on the issue of identity formation, which acts, at the lessons of World Literature through the categories worldview, world-unity, world -matching, world-danger)	144

THEORY OF EDUCATION

<i>Balueva Yulia</i> . Forming language personality of a senior pupil by means of multimedia.....	150
<i>Berezovska Lyudmyla</i> . Developing creative activity of primary school pupils using story telling at the lessons of native language	53
<i>Boeva Evelina</i> . The text of journalistic genre as the means of development of sociocultural competence of students.....	157
<i>Vassianovych Hryhoriy</i> . The original Ukrainian language as the spiritual foundation of the nation existence	161
<i>Desjatov Dmytro</i> . The use of mental mapping as a methodical tool of studying a historical personality's livelihood at history lessons	167
<i>Dibovska Olesya</i> . Methods of forming sociocultural competence in primary school at the reading lessons (studying fairy-tale)	171
<i>Kyrsta Nataliya</i> . Formation of lexical competence of senior preschoolers by means of Mariya Pidhiryanka's poetic works	176
<i>Kucherenko Iryna</i> . Rhetorical orientation of the contemporary native language lesson in the elementary school	180
<i>Kucheruk Oksana</i> . Linguodidactic principles of communicative competence formation of secondary school pupils	184
<i>Lapshuna Iryna, Lytovchenko Valentyna</i> . Formation of the preschooler's language personality	189
<i>Leshchenko Hanna, Hrubá Tamila</i> . Realization of the principle of continuity and prospects as a condition of formation of communicative Ukrainian personality of elementary and secondary school units	192
<i>Lobachova Iryna</i> . The role of speaking culture in the formation of the language personality	197
<i>Lukyanyk Lyudmyla</i> . Linguodidactic foundations of formation of students' lexical competence by means of dialect words	200
<i>Maksymenko Nataliya</i> . Dictionary work at the lessons of the native language as a means of formation of the language personality of primary school children	205
<i>Mamchur Lidiya</i> . Philosophical and methodological preconditions of formation of communicative competence of the individual	208
<i>Markotenko Tamara</i> . Development of the first form pupils' Ukrainian speaking skills on the picture story	213
<i>Matsuk Lyudmyla</i> . Forming linguistic competence in preschool children using modern educational technologies.....	216
<i>Melnychuk Julia</i> . Formation of graphic skills at the lessons of Ukrainian in schools with minority languages	219

<i>Nazarenko Lyudmyla</i> . Peculiarities of the competence-based approach to the study of works of Ukrainian Literature with the use of ICT (on the example of the works by M. Pavlenko, Form 7)	222
<i>Nakonechna Larysa</i> . Small folklore genres as a means of developing speech of a primary pupil.....	227
<i>Nechyporenko Kateryna</i> . Illustrative material of the ABC book as a means of intellectual and creative skills development of first form pupils	231
<i>Nyshcheta Volodymyr</i> . Rhetorical technologies in the context of the introduction of technological approach in the school language education	233
<i>Novosyolova Valentyna</i> . Realization of the system of values on the basis of competency in the dictionary-minimum of emotionally colored lexical items at the lessons of the Ukrainian language.	239
<i>Oderij Lyudmula, Rozdymaha Anatolij</i> . Formation of the child's language personality by means of nursery teacher's stories about works of fine art	243
<i>Odyntsova Galyna</i> . Formation of the primary pupil's language personality by means of interesting linguistics	247
<i>Pavlyuk Alisa</i> . The effect of environment on the formation of language personality.....	250
<i>Romanyuk Svitlana</i> . The formation of native language personality in the Ukrainian abroad conditions	254
<i>Sachno Vira</i> . The problem of the continuity between primary and secondary schools in the system of literary education	260
<i>Smilichenko Yanina</i> . Monitoring audio skills of pupils with in teaching the syntax of a simple sentence.....	263
<i>Solodka Angelika</i> . Linguo-cultural competence of the second language personality in the context of cross-cultural interaction	267
<i>Homenko Elena</i> . Continuity in word-formation skills of primary and secondary school pupils with the Russian language of teaching	273
<i>Chupahina Svitlana</i> . Development of verbal and logical thinking of senior preschool children....	276
<i>Sharova Tetyana</i> . Individual code of K. Gordienko's narrative manner	280
<i>Shelehova Galyna</i> . Methodological bases of the formation of language personality.of the primary school pupil on the basis of competence-based approach	283
<i>Shulyar Vasyl</i> . Information and communication technologies (ICT) in the system of modern Literature lesson preparation	286
<i>Yarmolyuk Alla</i> . The formation of value-semantic orientations of pupils in the process of mastering socio-cultural competence at Ukrainian language lessons	291

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Goranska Tetyana</i> . Linguistic characteristics of the characters in Franko' novel "For home altar"	295
<i>Goroshkin Igor</i> . Pedagogical approaches to the formation of the interpreter's language personality	298
<i>Gorpinich Tetyana</i> . Foreign language reading competence as a component of professional competence of the pharmaceutical industry specialist	303
<i>Denyshchych Tetyana</i> . Communicative competence as a basis for professional training of future specialists.....	307
<i>Drozdova Iryna</i> . Selfdevelopment of the future specialist's language personality.....	313
<i>Lemko Galyna</i> . The role of the social pedagogue in the formation of communicative culture of teenagers	317
<i>Lyashkevych Antonina</i> . Impact of linguistic environment on the development of general culture of future specialists	321
<i>Manyuh Nataliya</i> . The specificity of the use of oil and gas terminology in the professional communication of foreign students	324
<i>Mokanyuk Yuliana</i> . Professional discourse and language personality of a student PTEE.....	328
<i>Nikora Anna</i> . Methodological aspects of legal education training courses in specialized schools..	332

Pomyrcha Svitlana, Yaburova Olena. The principles of formation of speech communication skills of future teachers as a part of professional competence	335
Popova Oleksandra. Professional - competent approach to translators training (for the students of speciality "Translation (English and Chinese)"	340
Semak Oksana. Features of the English translation of Nicholas Kovshun's drama "The Raven croaks"	345
Symonenko Tetyana. The implementation of competence-based approach in the process of formation of language personality of the language and literature teacher	348
Sugeiko Lyubov. The use of creative forms of activities in language training of future specialists	353
Huzsnyak Inna. Innovative measuring of language personality of the modern primary school teacher	358
Kravchenko Olena. Formation of the language personality of the future nurse: ethical component.	361

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 Сур”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, лівє – 2,5 см, правє – 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 XLIX

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
№ XLIX
У двох частинах

Published since 1995

Publishers address: 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. 41.

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.

