

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Засновано у 1999 р.

№ 4 (51)
грудень 2015

Внесено до Переліку фахових видань України
галузі «Педагогічні науки»
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2015

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 10 від 24 грудня 2015 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- БУДАК В. Д. доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, *голова редакційної колегії*;
СИТЧЕНКО А. Л. доктор педагогічних наук, професор, *головний редактор*;
РУСКУЛІС Л. В. кандидат педагогічних наук, доцент, *відповідальний секретар*.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

- БИКОВ В. Ю. доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України;
ГЛАДИШЕВ В. В. доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
ЄВТУХ М. Б. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України;
КРЕМЕНЬ В. Г. Президент НАПН України, академік НАН України, дійсний член НАПН України, Президент Товариства «Знання» України;
ЛУГОВИЙ В. І. дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, перший віце-президент НАПН України;
ЛЯШЕНКО О. І. дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України
НИЧКАЛО Н. Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення педагогіки та психології професійної освіти НАПН України;
САВЧЕНКО О. Я. головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, радник президента НАПН України, дійсний член НАПН України;
СТЕПАНОВА Т. М. доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
СУХОМЛИНСЬКА О. В. академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
ТРИФОНОВА О. С. доктор педагогічних наук, в. о. професора Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
ХАЙРУДДІНОВ М. А. доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- ПЕНТИЛЮК М. І. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мовознавства Херсонського державного університету;
ГОРОШКІНА О. М. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / За ред. проф. А. Л. Ситченка. — № 4 (51), грудень 2015. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. — 196 с.

У збірнику наукових праць уміщено статті з актуальних проблем сучасної лінгводидактики та лінгвістики. Окреслено такі провідні ідеї методичної науки: формування мовної особистості студента, компетентнісний підхід до навчання мови; урахування аспектів, закономірностей, принципів навчання під час підготовки вчителя-словесника; технології навчання у вищій та середній школі; використання інноваційних технологій; звертається увага на методику навчання часткових методик.

Видання адресовано науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей.

УДК 37.01(091)
ББК 74.03(4Укр)

ЗМІСТ

АБЛАМСКАЯ Е. В.	Роль информационно-коммуникативных технологий в преподавании лингвистических дисциплин	7
АЛЕКСАНДРОВА О. Ф., АЛЕКСАНДРОВ В. М.	Інтенсифікація навчання професійно-орієнтованої англійської мови у вищій школі	10
ANDRIUSHYNA O.	Cognitive assessment as a practical instrument of student's progress monitoring in the USA	16
БІЛЮК О. Г.	Причини стилістичних помилок усних відповідей студентів та їх запобігання	20
БОГУШ А. М.	Витоки розвитку образного мовлення дітей старшого дошкільного віку в дослідженнях учених	24
БОРОДИНА Н. С., КУРІЙЧУК К. І.	Використання інноваційних технологій під час вивчення пунктуації в основній школі	29
БОРОДИНА Н. С., ОПЕРЧУК Т. В.	Формування морфологічних умінь і навичок школярів засобами інтерактивних технологій	33
ВІТРУК Н. Л.	Відмінні ознаки односкладних речень репрезентації та апеляції	37
ВІТЮК В. В., КИСЕЛЬ В. Г.	Формування мовленнєвої та соціокультурної компетентностей у майбутніх учителів початкової школи	41
ГАМЗА А. В.	Формування увиразненого мовлення молодших школярів у процесі вивчення прикметника	45
ГАННІЧЕНКО Т. А.	Роль іншомовної освіти в системі професійної підготовки студентів-нефілологів	50
ГІНКЕВИЧ О. В.	Формування аналітико-синтетичних умінь учнів на уроках літератури як методична проблема	53
ГРЕБ М. М.	Збагачення словникового запасу майбутніх учителів початкової школи: теоретико-прикладний аспект	57
ГРУБА Т. Л.	Формування полікультурної компетентності учнів профільної школи засобами тексту	63
ДАНИЛЮК О. К.	Структурно-семантичні особливості апелятивів територій із рослинним покривом	67
ДРУЖЕНЕНКО Р. С.	Проблема функції простого речення в аспекті засвоєння теоретичних знань із синтаксису майбутнім учителем української мови і літератури	71
КАЛІШ В. А., СОБКО В. О.	Комунікативна компетентність як складник мовно-методичної підготовки сучасного вчителя	77
КАПЛЯ Л. М.	Формування успішної взаємодії в студентському колективі морського навчального закладу	83

КЛИМЕНКО С. І.	Практичне використання зоонімів при складанні психологічного портрета на заняттях з мовних дисциплін	87
КОСТЮК С. С.	Структура поняття міжкультурна комунікативна компетентність студентів-іноземців	91
КРАВЧУК О. М.	Рівні володіння навичками лінгвістичного аналізу тексту в студентів-першокурсників	95
КУНАШЕНКО О. В.	Реалізація інноваційного підходу щодо розвитку комунікативної компетентності творчої особистості вчителя	99
КУШНІР Т. І.	Вивчення складних речень з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку в загальноосвітніх навчальних закладах	102
ЛУЦІВ С. І.	Мультимедійні засоби навчання як чинник розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів на уроках української мови	107
МАРУЩАК В. С.	Про деякі особливості розвитку зв'язного мовлення молодших школярів	111
МИКИТЕНКО В. О.	Синкретизм синтаксичних конструкцій як засіб формування дивергентного мислення у студентів коледжу	115
МИХАЙЛІЧЕНКО Ю. В.	Компетентнісний підхід як основа лінгвістичної підготовки майбутніх журналістів	119
МОСЬПАН Н. В.	Поняття «competence» та «competency» в європейському та американському педагогічному просторі	122
МУСІЄНКО-РЕПСЬКА В. І.	Феномен «насильство-ненасильство» в християнській педагогіці	126
МХИТАРЯН О. Д.	Оптимізація навчання літератури підлітків із низьким рівнем успішності	129
НІКІТІНА А. В.	Дискурсна особистість як лінгводидактичне поняття	135
ПАРШУК С. Н.	Формирование коммуникативных умений у будущих учителей начальной школы в педагогической деятельности	141
ПЕНТИЛЮК М. І.	Культура професійного спілкування майбутніх фахівців	144
ПЕРЕПЕЛИЦЯ О. В.	Творча самореалізація особистості в системі сучасної освіти	151
РУСКУЛІС Л. В.	Застосування інтерактивних технологій у теоретико-методичній підготовці майбутнього вчителя української мови	154
РЯБОВОЛ Н. В.	Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні морфеміки й деривації майбутніх учителів української мови і літератури	160
САДОВАЯ А. Ю.	Игровые методы проверки знаний по русскому языку как средство активизации деятельности студентов	164
СІРАНЧУК Н. М.	Процес формування лексичної компетентності молодших школярів на основі моделей породження мовленнєвого висловлювання	169
ТКАЧЕНКО С. В.	Педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін	175
ХОЛЯВКО І. В.	Лінгвістичні й паралінгвістичні принципи створення тексту електронного посібника з культури наукової мови	179
ШАНДИБА О. В.	Концептуальні засади системної післядипломної освіти фахівців у галузі промисловості	184
ГИЧ Г. М.	Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ	188
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ		192

CONTENTS

E. ABLAMSKAIA	Role of informational and communicative technologies in the process of linguistic disciplines teaching	7
O. ALEXANDROVA, V. ALEXANDROV	Intensification of professionally oriented English training in higher school	10
O. ANDRIUSHYNA	Cognitive assessment as a practical instrument of student's progress monitoring in the USA	16
O. BILIUK	Causes stylistic errors in oral answer students and prevention of their	20
A. BOGUSH	Features of development of figurative speech of preschool children in the research scientists	24
N. BORODINA, K. KURIICHUK	Use of innovative technologies during the study of punctuation in basic school	29
N. BORODINA, T. OPERCHUK	Formation of Ukrainian morphological skills and abilities of school students by using interactive technologies	33
N. VITRUK	Distinctive features of composite sentences of representation and appeal	37
V. VITYUK, V. KYSEL	Formation of speech and socio-cultural competence of future primary school teachers	41
A. HAMZA	Formation of speech depicting younger students in learning adjectives	45
T. GANNICHENKO	Role of foreign education in the system of professional preparation of non-philological students	50
O. HINKEVYCH	Formation of analytic and synthetic skills of pupils at literature lessons as a methodical problem	53
M. GREB	Enriching of the vocabulary of future teachers of primary school: theoretical-applied aspect	57
T. GRUBA	Text as a means of multicultural competence formation of pupils of profession-oriented school	63
O. DANYLUK	Structural-semantic features appellative vegetated areas	67
R. DRUZHENENKO	The problem of the simple sentence in the aspect of the learning of the theoretical knowledge in the syntax for future teachers of Ukrainian language and literature	71
V. KALISH, V. SOBKO	Communicative competence as the component of linguistic and methodological training of a contemporary teacher	77
L. KAPLYA	Forming a successful team interaction at a maritime educational institution	83

S. KLIMENKO	The practical use of zoonyms in drawing up a psychological profile at the language classes	87
S. KOSTYUK	The structure of the term foreign students' intercultural communicative competence	91
O. KRAVCHYK	Levels of proficiency in linguistic analysis of text among the first-year students	96
E. KUNASHENKO	Implementation of an innovative approach to the development of communicative competence of the creative person of the teacher	99
T. KUSHNIR	The learning of complex sentences with different types of conjunctive and asyndetic connection in secondary schools	102
S. LUTSIV	Multimedia learning as a factor in the development of cognitive interest younger students at lessons Ukrainian language	107
V. MARUSHCHAK	About some features of connected speech of primary school children	111
V. MIKITENKO	Syncretism syntax as a formation of divergent thinking in college students	115
Yu. MYKHAILICHENKO	Competence approach as the basis language training future journalists	119
N. MOSPAN	A concept «competence» and «competency» in European and American pedagogical space	122
V. MUSIENKO-REPSKAYA	Phenomenon of «violence-nonviolence» in Christian pedagogies	126
O. MKHYTARYAN	Optimization study literature adolescents with low achievement	129
A. NIKITINA	The discourse personality as a language didactic notion	135
S. PARSHUK	Formation of communicative abilities in teaching activities of the future primary school teachers	141
M. PENTYLIUK	Culture of professional communication of future specialist	144
O. PEREPELITSA	The creative self-realization of personality in the modern system of education	151
L. RUSKULIS	The usage of interactive technologies in theoretical and methodological training of future teacher of Ukrainian language	154
N. RIABOVOL	Use of information and communication technologies in the study of morphemic and derivation of the future teachers of Ukrainian language and literature	160
A. SADOVAYA	Gaming methods for knowledge check of Russian language as an activation means of students' activity	164
N. SIRANCHUK	The process of forming junior pupils' lexical competency in the models of origination speaking saying	169
S. TKACHENKO	Pedagogical conditions of ethical competence formation in future teachers of social and humanitarian disciplines	175
I. KHOLYAVKO	Linguistic and paralinguistic principles of the creation the text of the electronic manual on culture of the scientific language	179
E. SHANDYBA	Conceptual framework of comprehensive postgraduate education of specialists in industrial field	184
H. HYCH	Storytelling as an innovative method of forming pupils' linguistic competence of secondary schools	188
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		192

УДК 371. 811.161

Е. В. АБЛАМСКАЯ

г. Николаев

Elena.ablamskaya@yandex.ua

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Статья посвящена эффективности использования информационно-коммуникативных технологий в преподавании лингвистических дисциплин в высших учебных заведениях. В ней приводится ряд факторов, обосновывающих необходимость применения ИКТ в современном образовании вообще и при изучении лингвистических дисциплин в частности. Использование ИКТ в образовательном пространстве рассматривается как целенаправленный процесс компьютерной организации образовательной среды, коммуникации, направленный на более эффективное решение задач развития профессиональной компетентности студентов. В статье даётся краткое описание ИКТ, доступных современному преподавателю-словеснику.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, методы обучения, профессиональные компетенции, лингвистические дисциплины.

Создание и развитие информационного общества предполагает широкое применение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в современном образовании, что определяется рядом факторов. ИКТ – это сетевые технологии, использующие глобальную сеть Интернет в синхронном и асинхронном режимах времени. Это один из прогрессивных методов обучения студентов. Во-первых, внедрение ИКТ в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного социального опыта человечества не только от одного человека другому, но и от поколения к поколению. Во-вторых, современные ИКТ, повышая качество обучения и образования, позволяют человеку более успешно адаптироваться к происходящим социальным изменениям. В-третьих, активное и эффективное внедрение этих технологий в образование является важным фактором обновления системы образования в соответствии с требованиями современного общества.

В основу использования информационно-коммуникативных технологий положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, С. Л. Рубинштейном, Ю. К. Бабанским, Н. Ф. Талызиной и др. Отечественные и зарубежные исследования по использованию информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе убедительно доказывают возможность и целесообразность задейство-

вания ИКТ в развитии речи, интеллекта и в целом личности обучающегося (И. Г. Захарова, В. Г. Беспалько, С. Пейперт, Г. К. Селевко и др.); рассматривают психологические аспекты применения компьютера в процессе обучения (Е. И. Виштынецкий, А. О. Кривошеев, Е. С. Полат и др.), роль и место ИКТ в системе гуманитарного обучения (Б. С. Гершунский, И. Г. Захарова и др.).

Использование ИКТ в образовательном процессе рассматривается как целенаправленный процесс компьютерной организации образовательной среды, коммуникации, направленный на более эффективное решение задач развития профессиональной компетентности студентов.

Внедрение современных технологий в образовательный процесс является дополнительной возможностью повышения качества обучения студентов. Новые информационные технологии и программные средства способны помочь преподавателю более эффективно решать следующие задачи: стимуляция самостоятельности и работоспособности студенческой аудитории, содействие развитию их личности; организация индивидуального обучения студентов; наиболее полное удовлетворение образовательных потребностей как способных и мотивированных студентов, так и недостаточно подготовленных.

Целью такой работы является достижение системности использования средств ИКТ, доступности к полному набору современных

образовательных технологий и обучающих средств, предназначенных для преподавания лингвистических дисциплин. С помощью ИКТ интенсифицируется информационное взаимодействие между субъектами информационно-коммуникативной предметной среды, результатом является формирование более эффективной модели обучения. Применение ИКТ на занятиях в высших учебных заведениях необходимо (это требование времени), оно разнообразит лекцию, семинар или практическое занятие, позволяет увеличить его плотность, активизировать работу студентов.

ИКТ принадлежат к числу эффективных средств обучения, всё чаще применяемых в преподавании лингвистических дисциплин, так как способствуют активизации мышления студентов, позволяют работать наиболее продуктивно и усиливают взаимосвязь студента и преподавателя. Их внедрение в учебный процесс обеспечивает:

- систематизацию и интеграцию информационных потоков в образовательном пространстве;
- формирование субъектной позиции студентов на основе освоения ИКТ;
- проектирование и мониторинг личностных достижений студента в освоении общих и профессиональных компетенций.

Эффект применения ИКТ зависит от профессиональной компетенции преподавателя, умения включать ИКТ в систему обучения, создавая положительную мотивацию и психологический комфорт, способствуя развитию речевых и неречевых умений и навыков, а также предоставляя свободу выбора форм и средств деятельности.

Какие доступные современному преподавателю-словеснику ИКТ помогают сделать процесс обучения студентов более эффективным?

Во-первых, это технология телекоммуникаций – совокупность приёмов, методов, способов обработки, информационного обмена, транспортировки, транслирования информации, представленной в любом виде (символьная, текстовая, графическая, аудио-видеоинформация) с использованием современных средств связи, обеспечивающих информационное взаимодействие пользователей. Например, студенты по электронной

почте присылают преподавателю файлы для проверки. Особенно это удобно на этапе подготовки проектов, когда приходится редактировать студенческие работы, давать рекомендации и т.д. Также возможно осуществлять связь со студентами через сервис Skype. К данной технологии примыкает технология дистанционного контроля. К примеру, студенты делают скриншоты выполненных дома онлайн-тестов и высылают их на почту преподавателю. Данный вид работы существенно увеличивает интерес к дисциплине, стимулирует и дисциплинирует студентов, повышает их мотивацию.

Во-вторых, это технология интерактивного диалога. Это взаимодействие пользователя с программной системой, характеризующееся (в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами, запросами и ответами, приглашениями) реализацией более развитых средств ведения диалога. При этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы с ним. Интерактивный режим взаимодействия пользователя с программной системой характерен тем, что каждый его запрос вызывает ответное действие от системы и, наоборот, реплика последней требует реакции пользователя. Такая работа проходит в мобильном компьютерном классе. На каждом компьютере установлена программа-тренажер. Студенты индивидуально решают языковые задачи разного уровня. Интерактивность, повышение интереса к такой работе, моментальная оценка всех студентов, развитие предметной, ИКТ, коммуникативной компетенций, экономия времени – вот только некоторые преимущества использования данной технологии на практическом занятии.

В-третьих, это технология тестового контроля по каждой изучаемой теме. Данная ИКТ является отличным средством для реализации технологии разноуровневого обучения. У преподавателя появляется возможность помогать слабому студенту, уделять внимание сильному, реализуется желание сильных студентов быстрее и глубже продвигаться в образовании. Сильные студенты утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный

успех, повышается уровень мотивации учения. Слабым студентам можно предложить традиционную контрольную работу. Материал в ней представлен менее объёмный, структурированный, единообразный. Сильные студенты могут сориентироваться в разноуровневых тестах, выполнить за практическое занятие несколько видов работы, набрать большее количество баллов. Конечно, подобные занятия требуют дополнительного технического оснащения. Например, работа в мобильном компьютерном классе с выходом в интернет через университетский wi-fi. Несомненными плюсами данной технологии является ситуация успеха, когда объём и уровень сложности материала соответствуют индивидуальным особенностям каждого студента, повышается накопляемость баллов, реализуется личностно ориентированный подход.

Разнообразить лекционные занятия позволяет технология работы с гипертекстом. Это технология обработки информации, обладающая методом организации данных, который характеризуется следующим: в иерархическую базу данных помещены участки обычного текста (объекты) с возможными иллюстрациями; между объектами установлены именованные связи, являющиеся указателями; на экране компьютера помещается участок текста, где объекту соответствует визуальная пометка, которой могут служить специально выделенные в тексте слова и окна, содержащие всю или часть информации о данном объекте; эта информация, в свою очередь, может содержать текст, в котором имеются слова, относящиеся к тем или иным объектам, и указатели на другие объекты. Данная технология позволяет в полной мере реализовать общедидактические принципы наглядности и последовательности, а также установить тесную связь с уже освоенным на предыдущих лекциях учебным материалом и метапредметные связи.

Технология коллективного способа обучения включает все четыре формы: коллективную, групповую, парную и индивидуальную. Преимуществом такой технологии является такая её организация, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого. Технология коллективного способа обучения возможна на занятиях по практикуму по

русскому языку при проверке диктантов, при анализе контрольных работ по современному русскому литературному языку, сжатых и подробных изложений и сочинений по культуре речи, когда студенческая группа должна быстро и качественно выполнить работу над ошибками, оформить записи в тетради в соответствии с едиными требованиями. Студенты работают не только фронтально или индивидуально с преподавателем, но и в парах. Организовать успешную работу помогают технические средства обучения. На доску с помощью проектора выводится образ одной-двух работ, сделанных документ-камерой. Преподаватель прямо в работе демонстрирует образцы выделения орфограмм, пунктограмм, морфемного состава слова и т.д. Преимуществами данной технологии являются визуализация, качество выполнения работы над ошибками, экономия времени. Документ-камера становится неотъемлемым инструментом, помогающим организовать коллективные формы работы при проведении практических занятий по лингвистическим дисциплинам, изучаемым в высшем учебном заведении.

Технология проектного обучения (научные презентации) с поддержкой ИКТ даёт возможность развивать индивидуальные творческие способности студентов, более осознанно подходить к профессиональному и социальному самоопределению. Цель проекта: формирование и развитие навыков самостоятельного поиска, отбора, анализа и представления лингвистической информации студентами в рамках проекта на практическом занятии.

Таким образом, широкое использование средств телекоммуникаций в сфере лингвистического образования способствует созданию принципиально новых условий работы и освоению студентами новых способов учебной деятельности.

Список использованных источников

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / Беспалько Владимир Павлович. – М. : Изд-во МПСИ, 2008. – 352 с.
2. Электронный научный журнал «Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journal.kuzspa.ru/>

E. ABLAMSKAIA
Nikolaev

ROLE OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF LINGUISTIC DISCIPLINES TEACHING

The article is devoted to the potency of usage of information and communication technologies in teaching linguistic disciplines in higher education. It provides a number of factors, that justify the usage of ICT in modern education in general, and in the study of linguistic disciplines in particular. The usage of ICT in education is seen as a purposeful process of organization of the educational environment of computer, communication. This process is aimed at a more effective solution of problems of development of professional competence of students. The article provides a brief description of the ICT, that are available to the modern teacher of language and literature.

Key words: informational and communicative technologies, methods of study, professional competencies, linguistic disciplines.

О. В. АБЛАМСЬКА
м. Миколаїв

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття присвячена ефективності використання інформаційно-комунікативних технологій у викладанні лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах. У ній наводиться низка факторів, які обґрунтовують необхідність застосування ІКТ у сучасній освіті взагалі і під час вивчення лінгвістичних дисциплін зокрема. Використання ІКТ в освітньому просторі розглядається як цілеспрямований процес комп'ютерної організації освітнього середовища, комунікації, спрямований на більш ефективно вирішення завдань розвитку професійної компетентності студентів. У статті подається короткий опис ІКТ, доступних сучасному викладачеві-словесникові.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, методи навчання, професійні компетенції, лінгвістичні дисципліни.

Стаття надійшла до редколегії 22.10.2015

УДК [378.14:6]:811.1/2

О. Ф. АЛЕКСАНДРОВА, В. М. АЛЕКСАНДРОВ
м. Запоріжжя
alexandrova_elena@i.ua

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стаття розглядає можливі шляхи застосування деяких елементів інтенсивної методики для навчання іноземної мови в умовах вищого навчального закладу. Розглянуто новітні прийоми подання та закріплення лексики, а також форми організації навчального процесу для ефективного удосконалення навичок й умінь слухання, говоріння, читання та письма. Показано, що прийоми методики інтенсивного навчання іноземної мови можуть ефективно використовуватися у вищій школі. Головним напрямком викладання іноземної мови в немовних вузах визначено комунікативний підхід.

Ключові слова: інтенсивний метод, активний лексичний запас, мовленнєві вміння.

Зміни в структурі міжнародних відносин, які відбулися у світовій політичній та економічній системах за останні десятиріччя, сприяли переосмисленню мети вивчення іноземних мов. Різні діючі особи – ринок, держава, науковці, та безпосередні споживачі, тобто студенти, продовжують змінювати ситуацію та створювати умови реформи вищої освіти на рівні

окремих навчальних закладів, а саме: контроль із боку держави послаблюється, домінує ринок та його потреби; ринок зумовлює індивідуальний вибір та зміни у ставленні до навчання; з'являються нові, більш життєздатні структури освіти, що пропонують нові форми навчання.

Зазначені тенденції проявилися у вищій школі, зокрема в змісті навчання іноземної

мови. Протягом тривалого часу у вищих навчальних закладах більшості країн Європи існував загальний курс вивчення іноземної мови, який проводився для студентів паралельно з іншими навчальними дисциплінами. Але поступово методика навчання іноземним мовам поділилася на дві окремі галузі: загальний курс іноземної мови та іноземна мова для спеціальних цілей. Іноземну мову для професійних цілей почали розглядати як форму безперервного навчання іноземним мовам, незалежно від фаху та віку суб'єктів навчання. Сьогодні в європейських вузах розробляють нові програми для навчання представників різних сфер (юристів, бізнесменів, працівників туристичного бізнесу, медиків тощо) англійської мови – мови міжнародного спілкування. Конкретні потреби фахівців в оволодінні мовою для спеціальних цілей викликають необхідність створення спеціалізованих курсів англійської мови для різних груп спеціалістів із врахуванням специфіки їх професійної діяльності та процесу комунікації на ситуативній основі. Цей підхід до навчання іноземних мов для спеціальних цілей і сьогодні продовжує домінувати в сучасній зарубіжній методиці [5, 23–25].

Важливо також зробити декілька зауважень щодо значення професійно-орієнтованої англійської мови в такій специфічній галузі, як мова бізнесу. Розвиток нових технологій робить можливим необмежене здобуття нової інформації, створюючи великий потенціал для нових форм бізнесу. У наш час професійні потреби щодо якісного володіння іноземними мовами значно поширилися. При чому маються на увазі як самі іноземні мови, так і потреба нової якості кваліфікації. Здобуття освіти та постійна потреба в тренінгах, що орієнтовані на структуровану логічну прогресію від базових професійних навичок до вмінь вищого рівня, стали тенденціями безперервного розвитку іншомовної компетенції фахівців різних спеціальностей. Зокрема, викладання іноземних мов для спеціальних цілей поділяється на такі сфери: англійська мова для технічних спеціальностей, для бізнесу та економіки, для спеціальностей соціальної сфери, для спеціалістів інших професій. Кожна сфера поділяється на спеціальнос-

ті: англійська мова для академічних цілей (тобто науковців певної спеціальності); англійська мова для спеціалістів кожної професії, що відноситься до конкретного підрозділу.

Протягом останнього десятиріччя проблемами, пов'язані з удосконаленням іншомовної компетенції майбутніх фахівців, активно досліджувалися вітчизняними вченими, серед яких, перш за все, треба згадати С. Ніколаєву, О. Тарнопольського, Л. Черноватого. У наш час Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти націлюють сучасних дослідників на розробку нових моделей для інтенсифікації навчання професійно-орієнтованої іноземної мови у вищих навчальних закладах.

Мета статті – висвітлити нові підходи щодо оптимізації навчання професійно-орієнтованої англійської мови у вищих навчальних закладах.

Вища школа, зокрема факультети іноземних мов, мають відігравати провідну роль в розвитку прозорого процесу навчання професійно-орієнтованої іноземної мови в умовах безперервної освіти. Це означає, що вищі навчальні заклади можуть і повинні, поперше, постійно працювати над поліпшенням якості специфікацій та дизайну усіх форм навчального процесу (курси, післядипломна освіта, інтенсивне навчання), а по-друге, забезпечити людей, які навчаються, відповідними та якісними документами (сертифікати або дипломи). Такі специфікації та сертифікати повинні надати чітке уявлення про той процес навчання, в якому була отримана та чи інша кваліфікація. Це означає, що кваліфікаційні специфікації та вміння можуть і повинні мати прозорий «статистичний» вигляд (їх можна виміряти, порівняти та перевірити).

В останні роки особливої популярності набула інтенсивна методика навчання англійської мови. Перші короткострокові курси інтенсивного навчання іноземної мови були створені для навчання дорослих, але згодом ця методика була поширена на навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів. Інтенсивна методика передбачає реалізацію п'яти принципів навчання іноземної мови: особистісного спілкування, особистісно-рольового принципу, концентрованої органі-

зації навчального матеріалу й навчального процесу, колективної взаємодії, поліфункціональності вправ. Пропонована методика допомагає максимальному зануренню студентів у процес інтерактивного навчання з мінімальним використанням рідної мови. Серед навчальних прийомів переважають діалогічне спілкування та завдання, які дозволяють кожному студентові відчути себе індивідуальністю та особистістю. Інтенсивний метод виявляється дуже ефективним для форсованого навчання спеціалістів професійно-орієнтованої англійської мови з використанням ділової гри, проблемних завдань, проектно-методики тощо. Методика інтенсивного навчання передбачає швидке усунення страху щодо процесу спілкування. На думку прихильників цієї методики, людина озброєна стандартним набором граматичних конструкцій та мінімальним лексичним запасом, може легко знайти спільну мову з мешканцями незнайомої їй країни. Своїм існуванням інтенсивна методика зобов'язана сугестивному (емоційно-смысловому) методу Г. Лозанова, який отримав подальший розвиток зусиллями Г. Китайгородської, Л. Гегечкорі, А. Плесневича та багатьох інших дослідників. Сугестокібернетичний інтегральний метод В. Петрусинського для прискореного навчання реалізується засобами дистанційного навчання, де функції викладача обмежуються підготовкою навчального матеріалу та контролем іноземного розвитку тих, хто навчається.

Незважаючи на відмінності концептуальних підходів до навчання іноземних мов, усі вони мають враховувати соціальне замовлення щодо необхідності формування здатності спеціалістів до адаптації стосовно вимог професійної діяльності в умовах глобалізації економіки й виробництва. Проте замовлення вітчизняної економіки на інженерів, які володіють іноземною професійною компетенцією, залишається незабезпеченим у багатьох аспектах. Багаторічна практика свідчить про те, що викладачі іноземних мов, як правило, не пов'язують розвиток методики з соціально-економічними змінами, які відбуваються у світі. Сьогодні ефективність системи вищої освіти, зокрема навчання іноземних мов, має вимірюватися її спроможністю охоплювати

необхідні сфери й допомагати кожному студентові оволодіти іноземною комунікативною компетенцією для професійних цілей. Така компетенція є провідною серед тих, які забезпечують готовність випускників ВНЗ до адаптації та самореалізації в умовах світового ринку праці, що підтверджується дослідженнями в галузі розробки національних стандартів вищої освіти в країнах Європи. Саме тому визначальним напрямком у курсі викладання іноземної мови в немовних ВНЗ, зокрема тих, які готують інженерів, має стати реалізація комунікативного підходу, що передбачає формування у студентів комунікативної компетенції, яка дозволить користуватися набутими навичками та вміннями в майбутній професійній діяльності.

У наш час дослідники продовжують займатися проблемами оволодіння іноземною мовою у професійному контексті, а також вивчати можливості інтенсифікації навчання іноземної мови для професійних цілей у вищій школі. При цьому дуже важливими є наступність і безперервність на усіх етапах освітнього процесу – початкового, середнього, вищого й післядипломного. Навчання іноземної мови є однією з важливих складових цього процесу. Курс іноземної мови у ВНЗ, який є етапом у системі «середня школа-вища школа-післядипломна освіта», має бути професійно-орієнтованим, а його цілі – зумовлюватися комунікативними й професійними потребами майбутніх спеціалістів. Тому головною метою навчання іноземної мови у ВНЗ немовного профілю, зокрема тих, що готують інженерів, має стати забезпечення комунікативної компетенції студентів у професійній сфері [4, 14–25].

Сьогодні науковці продовжують пошуки нових підходів до організації ефективного навчання студентів вищих технічних навчальних закладів та фінансово-економічних спеціальностей університетів професійному спілкуванню, зокрема засобами інтенсивної методики [9, 192].

У дослідженні В. Титової теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено модульно-проектну методику навчання професійно-орієнтованого спілкування студентів I курсу технічних спеціальностей нафто-

газового профілю (англійська мова). Запропонована методика органічно поєднує модульний підхід і проектну методику, а також забезпечує комплексний розвиток спеціалізованої комунікативної компетенції в основних видах професійно-орієнтованої мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні та письмі) [10, 19].

Розвиток мовних та мовленнєвих умінь майбутніх спеціалістів у професійно-орієнтованому контексті передбачає ранню спеціалізацію, врахування спеціальності на всіх етапах навчання іноземної мови. Сприятим цьому може модель навчання іноземної мови, що включає всі види мовленнєвої діяльності, які з самого початку професійно-орієнтовані на конкретну спеціальність. Наприклад, рання спеціалізація передбачає введення спеціальної лексики вже на самому початку навчання мови.

Комунікативна спрямованість навчального процесу надає пріоритетного значення таким видам мовленнєвої діяльності студентів як говоріння та аудіювання. Студенти володіють навичками аудіювання, якщо вони правильно розуміють основний зміст нових текстів, побудованих на знайомому мовному матеріалі, легко підтримують діалог, швидко реагуючи на запитання. Студенти вміють говорити іноземною мовою, якщо вони можуть переказати прочитаний або почутий текст у вигляді монологу, відповісти на будь-яке запитання за текстом, самостійно поставити запитання під час бесіди, зробити невеличке повідомлення за схемою або таблицею. Важливою є також сформованість мовленнєвих умінь, необхідних для ведення професійно спрямованого спілкування: діалогів, ділових переговорів тощо.

Зміст навчальних завдань завжди має відповідати комунікативним потребам спеціалістів. Для визначення комунікативних потреб спеціалістів немовних факультетів А. Сонгаль використовує поняття «професійно-комунікативного завдання», яке дозволяє, з одного боку, отримати чітке уявлення про характер професійного завдання, а з іншого – досягти комунікативної цілі, яка реалізується через комунікативні наміри. Це дає можливість співвіднести власні професійні

завдання з мовною діяльністю [8, 23]. Найважливішим є виробничо-технологічний аспект, пов'язаний із оволодінням специфікою професійної діяльності, що потребує також теоретичної та практичної адаптації викладачів іноземної мови до нової ролі посередників, які зможуть швидко визначити комунікативні потреби інженерів, організувати та підтримати професійні дискусії.

Особливе значення в процесі інтенсивної підготовки майбутніх спеціалістів з іноземної мови в немовних ВНЗ має читання. Питання теорії та практики навчання читанню іноземною мовою в немовних вузах детально висвітлені в багатьох дослідженнях. Під зрілим професійно-орієнтованим читанням мають на увазі практичне володіння цим видом мовленнєвої діяльності стосовно відповідної галузі. Це означає, що іншомовне читання повинно бути засобом отримання інформації з метою її наступного використання в професійній діяльності. Для навчання читання іноземною мовою у ВНЗ використовуються автентичні науково-технічні тексти. Але, як свідчать дослідження вітчизняних і закордонних учених, автентичні тексти не часто використовуються для читання в немовних ВНЗ. Перевага надається підручникам, які містять змодельовані тексти [2, 73–77].

За цих умов найбільш доцільною формою навчання читання стає когнітивно-комунікативна модель. Загальна схема формування когнітивної стратегії у студента під час професійно-орієнтованого читання виглядає так: передтекстовий етап, виконання вправ за текстом, післятекстовий етап. Передтекстовий етап починається з актуалізації фонових знань відповідної теми, компресії та трансформації текстової інформації для створення вторинних текстів. Створення вторинних текстів на базі авторського збагачує концептуальну систему студентів. У цьому випадку читання трансформується з мети навчання в засіб усвідомлення світу й майбутньої професії [1, 29–30].

Необхідність гармонійного розвитку всіх видів мовленнєвих умінь вимагає належної уваги до процесу формування навичок та умінь письма, який не повинен обмежуватися лише нотатками та повідомленнями.

Г. Скуратівська, Н. Зінукова досліджували методи навчання студентів економічних спеціальностей англійської мови професійного письмового спілкування. У їхніх роботах визначено методичні основи керівництва навчальною діяльністю студентів, обґрунтовано й практично розроблено методику навчання написання довідково-інформаційної документації, розроблено словник-мінімум та систему вправ для його засвоєння [3, 18; 7, 20].

Серед чинників, що негативно впливають на ефективність оволодіння іноземною мовою у немовних ВНЗ, дослідники найчастіше згадують кількісний чинник, тобто зумовлений незначною кількістю годин, передбачених на курс іноземної мови [6, 11–19]. Деякі автори вважають, що негативний вплив цього чинника можна зменшити, а ефективність навчання іноземної мови у ВНЗ немовного профілю певним чином підвищити, за рахунок упровадження додаткових курсів, спрямованих на розвиток необхідних професійно-комунікативних умінь, що не можуть бути сформовані в межах стандартної програми з іноземної мови. Згадані курси мають бути орієнтовані на задоволення конкретних комунікативних потреб майбутніх інженерів, а ці потреби, зі свого боку, зумовлюють мету та зміст кожної додаткової дисципліни [8, 23].

Потреби фахівців в оволодінні іноземною мовою викликають необхідність створення спеціалізованих курсів для певних груп спеціалістів з урахуванням специфіки їх професійної діяльності та процесу комунікації на ситуативній основі. Слід підкреслити, що саме цей підхід у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей домінує в сучасній зарубіжній методиці [5, 23–25].

Сьогодні діяльність курсів іноземних мов відбувається в умовах дії певних несприятливих чинників, що негативно впливають на якість їх роботи. Це, передусім, відсутність в Україні єдиних стандартів та вимог, яких повинні дотримуватися такі курси, а відтак – і переліку та змісту рівнів володіння мовою, кількості годин, необхідних для досягнення відповідного рівня, офіційно визнаних форм сертифікатів тощо.

Саме тому вищі навчальні заклади працюють над введенням визнаних світових стандартів, що зробили б можливим оволодіння

такою мовною кваліфікацією, яка визнається міністерствами, освітніми інститутами та бізнес-структурами в усьому світі. На жаль, досвід галузі вищої освіти свідчить про те, що визнання нових стандартів розвитку іноземних мов є досить повільним процесом. Європейська Рада визнала необхідність поліпшення прозорості процесу введення нових стандартів, тому що прозорість освітньої політики та планування подальшого розвитку безперервної освіти з чітко визначеними цілями дадуть змогу використати іноземну мову як дійсний інструмент реальної мети.

Отже, у наш час іноземна мова стає не просто однією з дисциплін навчальних планів немовних ВНЗ, а засобом формування професійної підготовки майбутніх фахівців, розвиваючи практичні вміння професійної іншомовної комунікації у процесі оволодіння спеціальністю. Стратегічним напрямком, що зумовлює професійну спрямованість навчального процесу у вищій школі, є засвоєння тих знань та умінь, які можуть бути використані в майбутній практичній діяльності. Подальший розвиток теорії та методики навчання іноземних мов у вищій школі може бути пов'язаний із розробкою нових програм і підручників для професійно-орієнтованого навчання, моделюванням процесу реальної комунікації в конкретних галузях, відбором необхідного мовного матеріалу для того, щоб звузити весь діапазон мови до конкретних потреб спеціалістів.

Список використаних джерел

1. Барабанова Г. В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі / Г. В. Барабанова // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 29–30.
2. Добровольська Л. В. Читання іншомовної літератури як засіб формування компетенції фахівця / Л. В. Добровольська // Вісник Одеського державного університету. – 1999. – Вип. 4. – С. 73–77. – (Серія : Філологія : мовознавство, літературознавство).
3. Зінукова Н. В. Навчання студентів-економістів написання англійською мовою довідково-інформаційної документації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 Теорія та методика навчання : германські мови / Н. В. Зінукова. – К., 2004. – 18 с.
4. Китайгородская Г. А. Размышления об образовании вообще и обучении иностранным языкам в частности / Г. А. Китайгородская // Вестник МГУ. – 2004. – № 2. – С. 14–25. – (Серия 20 : «Педагогическое образование»).

5. Морська Л. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 23–25.
6. Мыльцева Н. А. Подготовка специалистов со знанием иностранных языков в высших учебных заведениях / Н. А. Мыльцева // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 7. – С. 11–19.
7. Скуратівська Г. С. Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 Теорія та методика навчання : германські мови / Г. С. Скуратівська. – К., 2002. – 20 с.
8. Сонгаль А. Г. Методика обучения профессиональному диалогическому общению на краткосрочных специализированных курсах (английский язык) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 Теорія и методика обучения и воспитания (иностранные языки, профессиональное образование) / А. Г. Сонгаль. – М., 1991. – 23 с.
9. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку : уч. пособ. / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвита, 2004. – 192 с.
10. Тітова В. В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 Теорія та методика навчання : германські мови / В. В. Тітова – К., 2001. – 19 с.

O. ALEXANDROVA, V. ALEXANDROV

Zaporizhzhya

INTENSIFICATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH TRAINING IN HIGHER SCHOOL

The article deals with adaptation of some elements of intensive methods to foreign language instruction in higher school. New ways of presentation and memorizing vocabulary have been examined. Some forms of organization of training process for the effective improvement of habits and skills of listening comprehension, speaking, reading and writing have been illustrated. It is shown that the ways of intensive training methods in foreign language can be effectively used in higher school. Communicative approach was determined as the main direction of teaching foreign language in non-language universities

Key words: intensive methods, active lexical reserve, speaking skills.

Е. Ф. АЛЕКСАНДРОВА, В. Н. АЛЕКСАНДРОВ

г. Запорожье

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ОБУЧЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ІНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВИЩЕЙ ШКОЛЕ

Статья рассматривает возможности применения некоторых элементов интенсивной методики для обучения иностранному языку в высшем учебном заведении. Рассмотрены новейшие приемы подачи и закрепления лексики, а также формы организации учебного процесса для эффективного усовершенствования навыков и умений аудирования, говорения, чтения и письма. Показано, что приемы методики интенсивного обучения иностранному языку могут эффективно использоваться в высшей школе. Коммуникативный подход определен главным направлением в обучении иностранному языку в неязыковых вузах.

Ключевые слова: интенсивный метод, активный словарный запас, речевые умения.

Стаття надійшла до редколегії 29.10.2015

УДК [37.091.26+37.012](73)

O. ANDRIUSHYNA

Kyiv

o.andriushyna@kubg.edu.ua

COGNITIVE ASSESSMENT AS A PRACTICAL INSTRUMENT OF STUDENT'S PROGRESS MONITORING IN THE USA

Today Ukrainian system of education, its content and methodological approach to teaching instruction is being changed in order to meet international educational standards. It is searched that cognitive assessment is a monitoring process which allows to receive the data of students' academic performance, to ascertain its accordance with national educational standards and, that is more important, having taken into consideration background information to analyze possible cause of failure and define the ways of correlating teaching instruction and student's way of studying in order to improve student's performance. In Ukraine such a procedure takes place partly and is not presented as a nationwide system. The components, function and cognitive targets of cognitive progress monitoring in Reading in the USA were searched, as this country has a very developed system of educational monitoring at a national, state and local level. Possible ways of implementation of cognitive assessment in Ukraine are offered.

Key words: cognitive, reading cognitive assessment, progress monitoring, intermediate and summative assessment, psychometric characteristics, background indicators, reading behavior.

Nowadays one of the most important priorities in the field of education is precise attention to each individual student and creation conditions for improving quality of his education. Having set such a priority Ukrainian educators aim at joining the European and international educational standards. One of the ways to resolve this aim is to develop and implement effective procedure of students' assessment, schools outcome evaluation and monitoring quality of education as a practical instrument for educational management and predicting further development of education. Implementation of such a priority can not occur without systemic changes in the content of education and its methodological approaches. Assessment is the procedure of receiving the results of students' academic performance in various ways. Among different types of students' assessment (intermediate, formative, summative, progressive, authentic, portfolio and others), which are widely used in the countries with high academic performance, cognitive assessment is an integral part of student's progress monitoring. Cognitive assessment allows teachers to take into consideration student's psychometric characteristics such as ability to realize and self esteem his academic progress. Making use cognitive assessment assists in methodology modeling and proof reading individual performance score according to the academic national standards.

In Ukraine state assessment is mostly represented as summative (after 9th and 11th grades) which allows students to receive school certificates, and external state assessment which presents student's academic performance and give him the possibility to enter higher educational establishments on the basis of this performance. Summative and external state assessments are sometimes partly available to the comprehensive analysis of students' progress monitoring. The results of external state assessment are used as investigation to find connection between student's performance score and the school he studied at (secondary school, lyceum, specialized in some subjects etc.); the place of residence (a city, town or rural school) and some other indicators [3]. Today in our country national state assessment which would analyze and take into consideration not only students' academic performance but their possible academic progress and ways of further correlation doesn't take place. Ukrainian educators and investigators L. Kashkariova, V. Landsman, I. Petuhova, T. Pushkariova present frameworks for testing and assessment on the basis of self assigning and evaluating, content and resultant, progress monitoring [1; 2; 4; 5]. Their investigations demonstrate a framework of students' performance monitoring based on their psychological and pedagogical characteristics which take into consideration such indicators as measurement of

unhindered attentiveness, productivity of verbal unhindered memory, evaluating student's capabilities and others. But these performance monitoring frameworks are not used as the nationwide system of students progress monitoring, present assessment and evaluation framework doesn't analyze comprehensive indicators and students characteristics, doesn't put the aim to perform and reason out cognitive assessment results.

Given the above, we consider investigation the framework of cognitive assessment in foreign countries, especially in those where such a procedure successfully works, is worthy. The United States of America has a well developed and effective system of monitoring quality of education and students' educational progress, and cognitive assessment is an integral part of such monitoring. Everything mentioned above stipulated the theme of our article, where we research and present the peculiarities of cognitive assessment in the USA.

Therefore we **put the aim** to investigate the essence of cognitive assessment and present its peculiarity as student's progress monitoring in the USA. This aim requires to put the **following tasks**: to define the essence «cognitive» and «cognitive assessment»; to search the components of cognitive assessment and its function in the process of nationwide educational progress monitoring; to present possible ways of implementation of cognitive assessment in Ukraine.

The term «cognitive» originates from «cognition» and is interpreted as ability to receive and analyze, as knowledge, as the result of the receiving and analyzing process. «Cognitive assessment» is the monitoring process that allows to define, perform and analyze student's academic performance according to their abilities, psychometric characteristics and other indicators, then to interpret and correlate further teachers' instructions and students' ways of studying [7].

In Ukraine nationwide summative and external assessment is being realized in such major subjects as Ukrainian Language and Literature, History, Natural Sciences. We consider language and literature to be the fundamental basis for student's ability to receive, analyze, reason out, use, interpret and revise the sense of the text.

That is why we have searched the function and components of cognitive assessment in Reading in the USA progress monitoring process.

Since 1969 the National Assessment of Educational Progress (NAEP) is a state educational establishment that provides educational monitoring on a legal basis at a national, state and local level [6]. It is an ongoing national indicator of what American students know and can do in major academic subjects, including reading in English. NAEP reading assessments have been administered on a regular schedule to students in grades 4, 8, and 12. Under the No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB), NAEP assesses reading in grades 4 and 8 every 2 years. NAEP also measures reading in grade 12 every 4 years.

The NAEP Reading Assessment is guided by *a definition of reading cognitive assessment* that reflects scientific research, draws on multiple sources and conceptualizes reading as a dynamic cognitive process. This definition applies to the assessment of reading achievement on NAEP and states that reading is an active and complex process that involves: *understanding written text* (readers attend to ideas and content in a text by locating and recalling information and by making inferences needed for literal comprehension of the text. In doing so, readers draw on their fundamental skills for decoding printed words and accessing their vocabulary knowledge); *developing and interpreting meaning* (readers integrate the sense they have made of the text with their knowledge of other texts and with their outside experience. They use increasingly complex inferencing skills to comprehend information implied by a text. As appropriate, readers revise their sense of the text as they encounter additional information or ideas); *using meaning as appropriate to type of text, purpose, and situation* (readers draw on the ideas and information they have acquired from text to meet a particular purpose or situational need. The use of text may be as straightforward as knowing the time when a train will leave a particular station, or it may involve more complex behaviors such as analyzing how an author developed a character's motivation or evaluating the quality of evidence presented in an argument).

Having defined the components of cognitive assessment in reading American educators and

scientists determine the following *cognitive targets*: to analyze the mental processes or kinds of thinking that underlie reading comprehension; to make test questions will be aligned to cognitive dimensions applicable to literary and informational texts and also to cognitive dimensions specific to each text type; to include specific cognitive targets that reflect the intent of the definition of reading that guides the assessment [8].

Having set such a definition, function and targets of cognitive assessment in Reading American educators and scientists analyze the following students' psychometric characteristics, indicators and factors related to the text being read and to readers' backgrounds and experiences influence reading performance: the way that readers prepare for and approach their task; student's consideration why they are reading (e.g., to study, to relax); how much they know about the topic, and other concerns that shape the time they will spend reading; understanding the vocabulary, concepts, and structural elements of the text contributes to readers' successful comprehension. It is emphasized that comprehension is also affected by readers' background knowledge and by the context of the reading experience.

The background knowledge and experience that students bring to the NAEP Reading Assessment differ widely. To accommodate these differences scientists define, analyze and interpret student's so called «reading behavior» on a legal and permanent basis to monitor students' educational progress. Regular reports followed by every scheduled cognitive assessment are available to the educators, administrators, teachers, students and their parents. Report's conclusions and recommendations allow educators and administrators to monitor and improve content, conditions and quality of education; teachers to correlate their instruction strategies; and students to monitor and proof read their ways of studying.

Given the above, we consider the following ways of implementation of cognitive assessment in Ukraine: to provide a legal schedule of cognitive assessment in major subjects for a school or school region, nationwide in order to monitor the results (for example in Reading every two years as an intermediate assessment and at 9th

and 11th grades as summative one); to define the aim, content, conception, function and cognitive targets of the subject being assessed; to determine psychometric indicators and background characteristics which influence the academic performance; to perform the results, reports, conclusions, recommendations and ways of their implementation for educators, teachers, students and their parents; to monitor and represent all changes if some took place at given school, school region, nationwide (to provide progress monitoring data available for community).

Cognitive assessment is the monitoring process that allows to define, perform and analyze student's academic performance according to their abilities, psychometric characteristics and other background indicators, then to interpret and correlate further teachers' instructions and students' ways of studying and to monitor academic progress (which is often called «progress monitoring»). In the USA cognitive assessment is an ongoing process that provides educational monitoring on a legal and scheduled basis at a national, state and local level. Providing cognitive assessment in different subjects (Reading, Math, Natural Sciences) scientists and educators define and represent the aim, functions and cognitive targets of such assessments for community; make conclusions and recommendations; summarize and monitor all changes as a result of cognitive assessment. In Ukraine we observe the absence of such complete procedure which would take place regularly, on a legal basis and would have the possibility to monitor and reason out all changes, if some took place. We offered some ways to implement cognitive assessment as an integral part of progress monitoring in our country.

We consider investigation of student's psychometric and background indicators («reading behavior») that influence academic performance in reading is worth further searching.

References

1. Кашкарьова Л. Психологічні засади моніторингу ефективності праці вчителя в умовах особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу / Л. Кашкарьова // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 59–61.
2. Ландсман В. А. Організація зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 Загальна педагогіка і історія педагогіки / В. А. Ландсман ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 20 с.
3. Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України в 2014 році [Electronic resource]. – Access mode: <http://testportal.gov.ua/reports/>
 4. Петухова І. Розвиток ідей про тестування у вітчизняній педагогіці кінця XIX – початку XX ст. / І. Петухова // Шлях освіти. – 2008. – № 3. – С. 46–51.
 5. Пушкарьова Т. Діагностування та розвиток пізнавальних процесів молодшого школяра за умови психологічного супроводу експериментальної програми «Росток» / Т. Пушкарьова // Рідна школа. – 2008. – № 3/4. – С. 55–57.
 6. Andriushyna O. Legal state framework of monitoring quality of general education in the USA / O. Andriushyna // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 867–869.
 7. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry / J. Flavell // American Psychologist. – 1979. – № 34. – PP. 906–911.
 8. National Assessment of Educational Progress (NAEP) [Electronic resource]. – Access mode: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/>

О. В. АНДРЮШИНА

м. Київ

КОГНІТИВНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ВІДСТЕЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСТУПУ В США

Досліджено, що когнітивне оцінювання – моніторингове дослідження, яке дозволяє отримувати дані про рівень навчальних досягнень учнів, визначити його відповідність національним освітнім стандартам та, що є найбільш цінним, враховуючи інші показники, зробити аналіз можливих причин відставання у навчанні та визначити шляхи змін у методології навчання вчителем та способу навчання учнем з метою покращення рівня навчальних досягнень. Враховуючи багаторічний досвід та дієвість моніторингу освітнього поступу в США на національному, рівні штату та місцевому рівнях, досліджено цілі, зміст та складові когнітивного оцінювання з читання. Представлено можливі шляхи впровадження когнітивного оцінювання в Україні.

Ключові слова: когнітивний, когнітивне оцінювання з читання, освітній поступ, поточне та підсумкове оцінювання, психометричні характеристики, причинні індикатори, поведінка читача.

Е. В. АНДРЮШИНА

г. Киев

КОГНИТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОГРЕССА В США

Исследовано сущность когнитивного оценивания – учитывая психометрические характеристики учеников и другие причинные индикаторы анализировать результаты обучения и осуществлять изменения в содержании и методологии обучения. Рассмотрено цели, содержание и компоненты когнитивного оценивания чтения в США. Представлены возможные пути осуществления когнитивного оценивания как общенациональной системы в Украине.

Ключевые слова: когнитивный, когнитивное оценивание чтения, образовательный прогресс, текущее и итоговое оценивание, психометрические характеристики, причинные индикаторы, поведение читающего.

Стаття надійшла до редколегії 23.09.2015

УДК 378

О. Г. БІЛЮК

bilole@mail.ru

м. Миколаїв

ПРИЧИНИ СТИЛІСТИЧНИХ ПОМИЛОК УСНИХ ВІДПОВІДЕЙ СТУДЕНТІВ ТА ЇХ ЗАПОБІГАННЯ

У пропонованій статті розглядається питання стилістичних помилок студентів вищих закладів освіти. Аналізуються причини зневаги до власного мовлення та набуття педагогічних здібностей для педагогічної діяльності. Звертається увага на найтипівіші з цих помилок, аналізуються їх причини. Висвітлюються найбільш раціональні способи оволодіння всіма тонкощами мовного багатства. Пропонуються найефективніші методи й прийоми для вдосконалення загальної мовленнєвої культури студентів, що сприяють усуненню стилістичних помилок та запобіганню їх в усному мовленні студентів згідно з лінгвістичною та психологічною природою, що їх зумовлює.

Ключові слова: студенти, стилістичні помилки, причини і шляхи подолання, лінгвістичні помилки, фразеологізми.

Досконале знання державної мови, постійна турбота про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя – одне з головних завдань вищої освіти. Мова як засіб спілкування, висловлювання думок, почуттів, передачі досвіду активізує пізнавальну активність студентів у письмових роботах. Усні висловлювання заангажовані різноманітними стилістичними помилками, які зустрічаються у відповідях на практичних заняттях, доповідях студентів, що свідчить про недостатню мовленнєву культуру. Вирішення цієї проблеми є досить актуальним у сьогоденні та набуло розвитку у працях таких дослідників як-от: О. Біляєв, С. Караман, М. Левківський, А. Лорін, І. Олійник, М. Пентилюк, Н. Янко та інші.

Мета статті – звернути увагу на найтипівіші з цих помилок, проаналізувати їх причини та подати найефективніші методи й прийоми, які б сприяли їх усуненню та запобіганню.

Науковці А. Лорін, І. Олійник, М. Пентилюк, Н. Янко мовленнєві помилки, зокрема стилістичні, пояснюють трьома основними причинами. Найважливішою з них вважають так званий тиск мовної системи – її можливостей, а мовна норма – конкретно-історична реалізація системи. Оскільки відмінність між системою й нормою існує об'єктивно і факт їх нерівномірного засвоєння під час оволодіння мовою не підлягає сумніву, системні помилки до деякої міри неминучі та є ознакою мовлення конкретного студента, навіть такого, в якого розвинене мовне чуття.

Друга причина помилок – складність механізму становлення мовлення. Перед тим, хто говорить (пише), стоїть завдання втілити певний смисл у текст (усний чи письмовий). У свідомості творця мовлення відбувається декілька складних процесів: відбір синтаксичної моделі з числа збережених у довготривалій пам'яті, добір лексики для заповнення синтаксичної моделі, добір необхідних форм слів, розташування їх у певному порядку. Усі ці процеси відбуваються одночасно та взаємно координуються.

Третя причина – це недостатньо високий рівень загальної мовленнєвої культури дорослих людей: батьків, родичів тощо. Усі недоречності та помилки, що зустрічаються в мовленні дорослої людини, як у дзеркалі, відображаються в мовленні дитини [8, 9].

Аналіз студентських відповідей показує, що найбільш повторюваними є стилістичні помилки, пов'язані з використанням лексичних засобів мови, так звані лексико-стилістичні помилки:

1. Невиправдане повторення одного й того ж самого слова та вживання спільнокореневих слів в одному чи сусідніх словосполученнях, реченнях (тавтологія). Цей тип помилки трапляється майже в кожній відповіді, причому, найчастіше повторюються іменники та займенники. Основні причини помилки – синонімічна бідність мовлення студентів, слабка навичка добору слова, мовленнєва неуважність (студенти забувають, що вже використали це або спільнокореневе слово й застосовують його знову). Як свідчать спостереження, студенти до-

- силь легко знаходять і виправляють повтори у власних текстах, отримавши відповідні вказівки викладача.
2. Багатослів'я, вживання зайвих слів (плеоназм): *своїм особистим прикладом, у січні місяці, опустив голову вниз, солодкий цукор* тощо. Причини помилки полягають у невмінні студентів висловлювати свої думки чітко, стисло, а іноді навіть у бажанні висловитися «гарніше», «розумніше». Певна система завдань, методів і прийомів роботи, дібрана таким чином, щоб бути посилюючою для навчання повинна забезпечити збагачення лексичного запасу студентів та формування вмінь будувати речення та зв'язні висловлювання в усній формі. Таким завданням можуть виступати вправи на персональні виступи, дебати, дискусії тощо.
 3. Вживання слів та словосполучень у невласливому для контексту значенні, невмінні користуватися паронімами. Незначна відмінність у звучанні слів-паронімів *лісний* і *лісовий*, *любимий* та *улюблений*, *лікувальний* і *лікарський* та подібних викликає труднощі у засвоєнні їх і призводить до порушення точності слововживання.
 4. Порушення загальноприйнятого (фразеологічного) сполучення слів: *У нашій групі моя думка відіграє велике значення* (треба: *має велике значення*). *Освіта приносить людям добру користь* (треба: *велику користь*). *У цьому магазині дешеві ціни* (треба: *низькі ціни*). Причини помилки цього типу: бідний мовний досвід, незнання особливостей фразеології рідної мови.
 5. Невмотивоване вживання слів і виразів іншого стилю. Більшість студентів не сприймає стилістичного забарвлення слів: у їхній мовній свідомості словниковий запас не диференційований на літературні, нейтральні та розмовні слова. Тому під час виступів студенти часто вживають розмовні слова, які чують у мовленні оточуючих і за допомогою яких спілкуються самі.
 6. Невмотивоване вживання діалектних і розмовно-просторічних слів та словосполучень. Подібні слова та вирази притаманні усному мовленню студентів, хоча нерідко зустрічаються й в писемному; студенти зазвичай вживають їх під впливом мовлення батьків, свого сімейного оточення. Щоб усунути з мовлення студентів слова такого типу, викладач має приділяти увагу усним відповідям.
 7. Невдале використання слів з емоційно-експресивним, оцінним забарвленням. Спостереження за усним і писемним мовленням студентів свідчать про те, що в студентів уже сформовані можливості розрізнення емоційних відтінків слів. Однак активний словник цієї лексики дуже обмежений. У тих випадках, коли емоційно-експресивна лексика все ж використовується, її вживання супроводжується помилками. Зокрема, там, де необхідно вжити слова з експресивною оцінкою, студенти часто вживають нейтральні слова, й навпаки. Не завжди правильно студенти розуміють значення таких слів, бачать емоційно-оцінне забарвлення там, де воно відсутнє. Причини помилок цього типу пов'язані з недостатнім мовним досвідом, із відсутністю чуття мови, з нерозумінням того, що певні категорії лексики мають здатність не тільки називати поняття, явища, а й передавати ставлення, оцінку.
 8. Сплутування російських і українських слів, дослівний переклад російських слів, так звані «кальки». Використання слів однієї мови в іншій свідчить про відсутність усвідомлення відмінності між українською та російською мовами та низький рівень мовної культури [5].
- Серед стилістичних помилок, пов'язаних із ненормативним утворенням та вживанням форм слів і частин мови, – в морфолого-стилістичних, найтипівшими для письмових робіт студентів виявилися такі:
1. Усна словотворчість (студенти утворюють власні слова відповідно до словотвірної системи сучасної української мови).
 2. Використання діалектних або просторічних форм замість загальноприйнятої літературної норми: *Сидимо за одною партою* (треба: *однією*), *у його великі наміри* (треба: *у нього*), *їх робота* (треба: *їхня*).
 3. Вживання у формі множини тих іменників, які використовуються тільки в однині. Основні причини морфолого-стилістичних помилок – недостатній мовний досвід, вплив просторіччя та діалектів.
- Серед синтаксично-стилістичних помилок найпоширеніші ті, що стосуються:
1. Порушення керування, частіше приєднання: *Миколка старший брата* (треба: *старший за брата*).
 2. Порушення узгодження (присудка з підметом, означення з означуваним словом): *Я з групою ходили на екскурсію*.

Біля університету зібралися багато студентів. Моя бабуся дуже досвідчена лікар.

3. Неправильне вживання займенників:
а) порушення смислового та граматичного зв'язку між займенниками й тими словами, на які вони вказують, що, крім стилістичної невправності, може вносити незрозумілість у речення, призводити до двозначності думки; б) займенникове подвоєння підмета (дублювання).
4. Змішування різних видових та часових форм дієслів.
5. Порушення звичайного порядку слів, що іноді призводить до перекручування змісту висловлювання.
6. Невміння знаходити межі речень (невиправданій поділ складного речення на прості, невірне ділити текст на речення).

Причини синтаксично-стилістичних помилок – низький загальний рівень мовного розвитку, відсутність чуття мови, вплив просторіччя та діалектів.

Однією з основних таких причин є недостатня практична спрямованість занять на інтерактивне засвоєння курсів. Більшість студентів і досі орієнтується на засвоєння мови як системи, що об'єднує різні рівні й одиниці мови; вважає, що теоретичні знання з фонетики, лексики, граматики забезпечать належний рівень мовленнєвих умінь і навичок, забуваючи при цьому, що мова – найважливіший засіб вираження думки, людського спілкування, й чим вона правильніша, виразніша, тим краще виконує своє призначення [1, 19].

Інша причина полягає в тому, що активний словниковий запас студентів перейшов у пасивну форму. Навіть ті слова, які увійшли до його складу, в більшості випадків не завжди засвоєні ними так, як треба. Названа причина є наслідком слабкої начитаності студентів, недостатньої словниково-стилістичної роботи на практичних заняттях, яка здебільшого має епізодичний, безсистемний характер, а іноді на парах і зовсім не знаходиться місця та часу для виховання таких важливих якостей мовлення, як точність, виразність, емоційність [5].

Причиною низької стилістичної грамотності студентів є і невірне аналізувати мовні особливості художніх творів. Про художню

майстерність письменника, про лексичні та граматичні виражальні засоби, використані ним, говориться мало. Такий необхідний міжпредметний зв'язок різних курсів для вивчення не застосовується.

Інша важлива причина – роботі над стилістичними помилками не приділяється належна увага. Від студентів вимагається обов'язкове виправлення та пояснення змісту тексту. Стилiстичні ж помилки, як правило, не впливають на оцінку, й «боротьба» з ними нерідко обмежується їх підкресленням та деякими виправленнями на полях зошитів. Студенти звикають до неминучості такого явища, до того, що це не головне, й не задумуються над сутністю тієї чи іншої стилістичної помилки, не намагаються виправити її та не припускати надалі.

Безсумнівно, для того, щоб ефективно організувати роботу з метою усунення стилістичних помилок та запобігання їм, викладачеві необхідно враховувати їх лінгвістичну й психологічну природу. Важливими шляхами подолання стилістичних помилок, на наш погляд, є:

- глибоке засвоєння студентами лінгвістичної теорії;
- ознайомлення студентів на доступному їм рівні зі стилістичними ресурсами мови;
- активізація «стихійного» процесу засвоєння літературних норм (досконале мовлення викладачів, літературні тексти тощо);
- робота зі словниками та іншою довідковою літературою;
- виконання спеціальних вправ та завдань, спрямованих на збагачення активного словникового запасу студентів, виховання уважності до слова, почуття стилю, формування умінь вживати те чи інше слово у певному контексті та обирати мовленнєві засоби залежно від стилю мовлення, умінь «бачити» і «чути» помилки у своєму і чужому мовленні;
- складання усних творчих робіт (творів, діалогів, доповідей, есе тощо);
- заняття з ораторського мистецтва;
- публічні виступи [6, 152].

Потрібно сприяти тому, щоб у кожного студента формувалася своя манера висловлювання.

З першого курсу доцільно вводити термін «ораторське мистецтво» (без визначення його), щоб у студентів вироблялося розуміння: мовлення – мистецтво, яке необхідно опанувати.

Виконуючи стилістичні завдання на практичних заняттях студенти відкривають для себе багатство мовленнєвих одиниць і набувають навичок практичного користування ними. Збагачення словникового запасу студентів, вироблення практичних навичок грамотності, стилістичної вправності впливає на їхній мовленнєвий розвиток. Належна увага викладача до стилістики стає важливою передумовою для формування успішної особистості [4, 323].

Отже, оволодіння всіма тонкощами мовного багатства – процес складний і тривалий. Подолання стилістичних помилок та їх усунення в усному мовленні студентів сприятиме вдосконаленню їхньої загальної мовленнєвої культури. Стилiстична робота, яка про-

водитиметься систематично, під час вивчення різних предметів, з урахуванням загального розвитку студентів, допоможе запобігти більшості стилістичних помилок у їхньому мовленні.

Список використаних джерел

1. Біляев О. М. Методика мови як наука / О. М. Біляев // Дивослово. – 2002 – № 1. – С. 20–24; С. 49–50.
2. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії / С. О. Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 230 с.
3. Лорін А. А. Вивчення стилістики у початковій школі / А. А. Лорін. – К., 1999. – С. 18–19.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентиліук, С. О. Караман. – К.: Ленвіт, 2004. – С. 322–323.
5. Пентиліук М. І. Робота з стилістики в 1–4 класах / М. І. Пентиліук. – К.: Рад. школа, 1989. – 82 с.
6. Стилiстика української мови / За ред. Л. І. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 234 с.
7. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. – К., 1999. – 152 с.
8. Янко Н. С. Причини стилістичних помилок та засоби запобігання ним / Н. С. Янко // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 8–9.

О. БІЛІУК
Mykolaiv

CAUSES STYLISTIC ERRORS IN ORAL ANSWER STUDENTS AND PREVENTION OF THEIR

This article discusses stylistic errors university students. The reasons of neglecting students for his speech and the acquisition of teaching skills for pedagogical work. Attention is drawn to the most common of these errors are analyzed their way of occurrence. It highlights the most rational ways of mastering all the subtleties of the language wealth. Offers effective methods and techniques for improving the overall speech culture of students who help to eliminate stylistic errors and prevent them in the speech of students according to the linguistic and psychological nature of the question.

Key words: students, stylistic errors, causes and ways to overcome, linguistic errors, phraseologisms.

Е. Г. БИЛЮК
г. Николаев

ПРИЧИНЫ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОШИБОК В УСТНЫХ ОТВЕТАХ СТУДЕНТОВ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ИХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

В данной статье рассматривается вопрос стилистических ошибок студентов университета. Анализируются причины пренебрежения студентов к собственной речи и приобретения педагогических способностей для педагогического труда. Обращается внимание на наиболее типичные из этих ошибок, анализируются их пути возникновения. Освещаются наиболее рациональные способы овладения всеми тонкостями языкового богатства. Предлагаются эффективные методы и приемы для совершенствования общей речевой культуры студентов, которые способствуют устранению стилистических ошибок и предотвращению их в устной речи студентов согласно лингвистической и психологической природы речи.

Ключевые слова: студенты, стилистические ошибки, причины и пути преодоления, лингвистические ошибки, фразеологизмы.

Стаття надійшла до редколегії 12.10.2015

УДК 373.2 +372.461+001.8

АЛЛА БОГУШ

м. Одеса

ВИТОКИ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДОСЛІДЖЕННЯХ УЧЕНИХ

У статті представлено аналіз досліджень учених (психологів, педагогів, методистів) з розвитку й особливостей образного мовлення дітей дошкільного віку; з'ясовано сутність образного мовлення у розумінні вчених, його зв'язок з виразністю мовлення; розкрито специфіку розуміння дітьми переносного значення слів та вплив художніх творів та розвиток образності мовлення.

Ключові слова: вчені, образність, образ, виразність, мовлення, діти дошкільного віку, переносне значення слів, дослідження, витоки.

Найбільш відповідальний період у життєвому циклі людини – це її перше дитинство, тобто дошкільне дитинство. Це період життя, в якому закладається підґрунтя особистісної активності й особистісних властивостей, що визначають якості майбутнього життя. Це період народження і формування особистості з її майбутніми духовними й моральними цінностями, це перші кроки навчання, період оволодіння рідною мовою в усьому її розмаїтті, розвиток культури мовлення і культури спілкування, початок становлення мовної особистості.

У цьому зв'язку особливої уваги набуває проблема розвитку образного і виразного мовлення дітей уже з раннього і дошкільного віку. Зазначимо, що для розробки експериментальної моделі методики розвитку образного мовлення дітей, необхідно здійснити докладний аналіз стану дослідженості означеної проблеми у психолого-педагогічній науковій літературі.

Специфіка мовленнєвого розвитку дітей описана психологами (Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Люблінська, Т. Піроженко., С. Рубінштейн та ін.). У мовленні людини виявляється все її психологічне обличчя: як вона починає розмову і як завершує; у темпах мовлення, його інтонації, ритмі, доборі лексики, експресивності й емоційності, змісті [11]. Це стосується і дитини. С. Рубінштейн особливо увагу звертає на емоційність, виразність і образність дитячого мовлення. Він зазначає, що мовленню маленької дитини притаманна яскрава виразність: інверсії, окличні звороти, гіперболи і т. ін., тобто всі стилістичні форми, що виражають емоційність. Водночас учений

застерігав дорослих, що в маленькій дитини виразні моменти не є стилістичними засобами, вони виражають її емоційну вразливість, що створює підґрунтя для подальшого розвитку свідомих форм виразності мовлення. За С. Рубінштейном, якщо виразність не розвивати, то вона набуває «характеру непрямой лінії, що западає», мовлення дитини стає маловиразним. Ось тому вміння дитини виразити своє емоційне ставлення до того, що висловлюється, необхідно розвивати, для цього потрібна велика і копітка робота. Розвиток уміння «розкривати сховану семантику емоційно-виразного підтексту й самому адекватно користуватися більш чи менш тонкими нюансами його є зазвичай недооціненим, але в дійсності дуже суттєвим боком повноцінного мовленнєвого розвитку», оскільки в більшості дітей «чутливість» до емоційної виразності мовлення виявляється досить рано» [11, 480–481].

Поряд з розвитком зв'язності мовлення С. Рубінштейн наголошував на необхідності розвитку й виразності мовлення. Зауважимо, що для дошкільного дитинства характерна перевага образних форм мислення (наочно-дієвого та наочно-образного). Для розвитку образних форм мислення суттєве значення має формування і вдосконалення одиничних образів і системи уявлень, уміння оперувати наочно-чуттєвими образами, уявляти об'єкт у різних положеннях.

Яскрава образність і при цьому конкретність дитячого мислення Г. Люблінською, що пояснюється насамперед бідністю дитячого досвіду. За кожним словом дитина уявляє собі тільки той конкретний предмет, з яким

колись зустрічалась, але не групу предметів, що включається дорослим у ті узагальнені уявлення, якими він оперує. Дитині ж ще нічого узагальнювати. Вона використовує наочний одиничний образ з усіма ознаками й рисами, як загальними для всіх однорідних предметів, так і тими індивідуальними особливостями, які притаманні тільки конкретному предмету, який колись був сприйнятий. Подібна конкретність мислення дитини дошкільного віку чітко виступає у сприйнятті нею художньо-образного мовлення літературних творів [8, 188].

У старшому дошкільному віці сприймання розвивається водночас із наочно-образним мисленням і уявою за трьома основними напрямками: розширюються і поглиблюються уявлення дітей, орієнтовані на загальноприйняті сенсорні еталони; способи їх використання стають більш гнучкими, точними, доцільними; дослідження зовнішнього світу стає більш систематизованим і цілеспрямованим, більш осмисленим. Ці особливості виявляються і в дитячому мовленні.

Учені зазначають, що, з одного боку, дитина молодшого віку у власному мовленні широко користується переносними виразами, з іншого – вона відчуває труднощі в розумінні переносних виразів, які вживають інші. Відповідаючи на запитання про характер умов, що роблять переносні вирази доступними розумінню маленької дитини, автор стверджує, що «розуміння метафоричних виразів, хоча й вимагає від дитини певних узагальнень, однак залежить не стільки від рівня розвитку її інтелектуальних операцій, скільки від характеру її ставлення до предмета мистецтва, від мотивів її діяльності [9, 276]. Метафоричний вираз, будучи пред'явлений дитині молодшого віку ізольовано, вона або не розуміє зовсім або розуміє не поетично, а буквально. Однак у тих випадках, коли переносний вираз включений до контексту казки, що змінює ставлення дитини до цього метафоричного виразу, дитина розуміє його адекватно [9].

Учені (Д. Ельконін, О. Леонт'єв, Г. Люблінська) вказували на особливу мовну обдарованість та природне чуття дітей до виразних відтінків мовлення, «чуття мови», яке

дозволяє дитині розібратись у складних мовних явищах. Відзначаючи інтерес дітей до слова, що виникає в дошкільному віці, їхню здібність досить вільно орієнтуватися в різноманітному потоці мовних образів, дослідники визначають означену здібність як «чутливість до мовних явищ», «мовну обдарованість» (О. Гвоздєв, К. Чуковський), «чуття виразних відтінків» (О. Леонт'єв), «чуття мови» (Ф. Сохін). Відтак, виникає необхідність розвивати образне мовлення дітей у єдності з наочно-образним мисленням, забезпечити мовленнєві заняття відповідним наочним матеріалом: картинками, іграшками; музикою, художніми текстами, віршами, малими жанрами фольклору.

Досліджуючи закономірності дитячої творчості, Н. Ветлугіна, вважає, що образне начало лежить в основі творчої діяльності будь-якого виду. Дослідниця визначила етапи розвитку дитячої творчості. На першому етапі в дітей необхідно розвивати образне бачення довкілля, на заняттях з розвитку мовлення збагачувати словник дітей образними виразами, вчити їх користуватись емоційними засобами мовлення. Другий етап – безпосередньо процес дитячої творчості, діти виконують роботу, створюють художні образи. У словесній творчості добирають слова у виразному сполученні, епітети, ритм твору, композицію. Завершальний етап процесу творчості – поява нової продукції, яку діти знову озвучують словами [2].

Ветлугіна і В. Єзикеєва простежила вплив цілеспрямованого показу творів образотворчого мистецтва на змістовий бік образу в дитячому малюнку. Задля цього вихователь проводить бесіду, запитаннями в ході бесіди спонукає дітей до словесної характеристики образу. Учена пише: «З метою формування творчості, створення виразного образу використовуються не тільки твори мистецтва. Тут широко вживаються і спостереження, і словесне відтворення образу з використанням епітетів, метафор, експресивної лексики» [2, 152].

Прямий зв'язок малювання з розвитком образного мовлення дітей вбачає Н. Сакуліна. Особливо важливо, зауважує вчена, активізувати мовлення у процесі розглядання пред-

мета, сприймання його художнього образу, тобто у процесі «обмацування» предмета очима, розглядання його, розуміння того, для чого потрібно його розглядати, що помічати, оскільки в результаті сприймання виникає уявлення, яке вчена розглядає як мисленнєве відтворення побаченого в образній формі. Для виникнення адекватного образу предмета необхідна організація цілеспрямованого сприймання предмета з акцентом на його найважливіших властивостях. Як наслідок, у дитини утворюється єдиний образ предмета, який важливо закріпити в мовленні. Образи яскравих предметів, їх кольорове зображення у предметах мистецтва дитина позначає відповідними словами, використовуючи емоційно-експресивну лексику. З допомогою мовлення дитина отримує можливість виділяти й узагальнювати ознаки, абстрагуючи їх від окремих, конкретних предметів. У дітей виникає потреба розповісти про те, що вони побачили, показати це іншим. У результаті творчої діяльності відбувається закріплення отриманого образу. Дитина створює образи для оточуючих, щоб отримати оцінку своїх творчих зусиль, а тому «саме таку творчість, пов'язану з бажанням спілкування й оцінки, доцільно розвивати і культивувати» [12, 104].

Щодо створення поетичного образу природи в дитячому малюнку, то розуміння образності виразів може бути досягнуто через зв'язок художнього тексту і картин живої природи, між змістом художнього твору та життєвим досвідом дитини [12]. Водночас у створенні поетичного образу значну роль відіграє розвиток зв'язного мовлення дитини. Якщо дитина не оволоділа зв'язним образним мовленням, то неможливо виразити свої думки і почуття на тему творів живопису.

Проблема розвитку образного мовлення дітей засобами художнього слова розглядалась у роботах таких педагогів, як Н. Гавриш, Є. Лукіна, Н. Карпинська, О. Ушакова, Є. Фльорина та ін. Так, Є. Фльорина вважає, що розмова, бесіда, розповідання і художнє читання є складовою частиною художнього виховання. Художнє слово допомагає встановленню зв'язку з досвідом, не відриває дитину від дійсності, а літературний твір дає дитині готові образні мовні форми, якими вона оперує.

Особливості розуміння мови літературного твору старшими дошкільниками вивчала Є. Лукіна. Вона підкреслює, що одним із джерел, звідки діти запозичують нові слова, звороти, є образна, багата на яскраві виражальні засоби, мова творів художньої літератури. Старші дошкільники сприймають художню мову як взірєць, прагнуть запозичити її. На думку автора, особливо активно старші дошкільники реагують на метафоричні вирази. Вони прагнуть точно або приблизно відтворити їх у бесідах чи на малюнку, пояснити спосіб їх творення, але досить обмежено вживають у своїх висловлюваннях [7].

Вивчаючи особливості сприймання дітьми дошкільного віку пейзажної лірики, А. Полозова, підкреслювала, що форма віршів у ній яскрава, різноманітна, багата на епітети, метафори, гіперболи, що дозволяє звернути особливу увагу дітей на ці виразні засоби в поетичному творі [10].

Образне мовлення дітей, за словами Л. Панкратової, розвивається і збагачується як під час слухання художніх творів, заучування їх напам'ять, так і у процесі виконання спеціальних творчих завдань: пригадати синонім до заданого слова (*шлях – дорога, горював – сумував, радів – веселився*); знайти антонім (*світлий – темний, веселий – сумний*); придумати порівняння («*Сонце, як добрий чарівник*»). Виконуючи такі завдання, діти замислюються над значенням слів, прагнуть уживати їх так, щоб точно схарактеризувати ту чи ту ознаку, предмет, явище. Вони набувають початкових знань про образність слова, розвивається також розуміння ними різних його відтінків [9].

Засвоєння дитиною слова в переносному значенні створює конфліктну ситуацію, зауважує С. Цейтлін, яку вона намагається осмислити. Учена зазначає, що «можливі різні психологічні ситуації: дитина не розуміє вимовленого дорослим вислову, в якому вжито відоме їй слово в новому для неї значенні; розуміє, але розцінює це слововживання як нелогічне, шукає пояснення для такого перенесення» [14, 200].

Провідною умовою свідомої будови мовлення, за Н. Гавриш, є формування в дитини розуміння семантичного значення, смислової

структури слів, тобто якісне засвоєння лексики. Зміст цієї роботи, на думку вченої, полягає у формуванні вміння добирати найбільш доцільні для конкретного висловлювання слова, ознайомленні дітей з поняттями полісемії, антонімічних та синонімічних відношень, переносним значенням слів та словосполучень (метафори, фразеологізми, прислів'я) [3, 12].

Ученою доведено, що для дітей характерні невідповідності між сприйманням образного мовлення в художніх текстах та вмінням самостійно образно виражати свої думки у власних розповідях. Усвідомлення дошкільниками переносного значення слова зумовлено загальними закономірностями засвоєння дітьми значення слів [4].

На думку вченої, труднощі засвоєння фразеологічних зворотів пояснюються тим, що в мовленнєвому досвіді старшого дошкільника переважаюча більшість слів засвоєна в прямому номінативному значенні, що відображає його основний предметно-логічний зміст. Н. Гавриш зазначає, що існує «зв'язок між усвідомленням значення фразеологізмів і оволодінням іншими засобами художньої виразності: порівнянням, метафорою, іронією, гіперболою» [4, 116].

Важливу роль у розвитку образного мовлення дітей дошкільного віку відіграє рівень розвитку дитячої уяви. У дослідженні О. Дяченко [5] розкрито механізми розвитку продуктивної уяви дітей. Учена зазначає, що діти на різних рівнях пізнавальної діяльності використовують різні за структурою образи уяви: «опредмечувальний» і образ «включення». Психологічний аналіз цих образних структур підводить до розуміння того, як дошкільники опановують значення фразеологізмів. На початковому етапі усвідомлення переносного значення образ, викликаний невідомим дитині словосполученням, будується способом «опредмечування». Дитина, у мовленнєвому досвіді якої відсутній фразеологізм, намагається вивести значення всього виразу із значень складових його компонентів, тобто розділяє неподільне за своєю суттю словосполучення. Звідси – помилки в розумінні фразеологічних виразів. На наступному етапі, коли в результаті навчання діти поступово засвоюють значення фразеологізму,

можна включати його в певну мовленнєву ситуацію [5].

Значення розуміння художнього образу, що сприяє швидкому виникненню в читача або слухача асоціативних зв'язків з реальним світом підкреслювала Н. Карпинська. Цей вид мистецтва (художня література) в силу своєї образності, яскравості, виразності мови, «володіє властивостями наочності» [6, 7]. Література, за визначенням Н. Карпинської, виступає засобом образного пізнання дійсності, оскільки ідея художнього твору виражається з допомогою художніх образів. Діти вслуховуються у виразне читання, вчать сприймати не тільки зміст, але й художню форму твору: його образну мову, співучість, ритм, риму. Розуміння образності, виразності художнього тексту, у свою чергу, зумовлене емоційністю його сприймання. Досліджуючи проблему розвитку виразного мовлення в дошкільників, Н. Карпинська відзначала, що образність мовлення залежить від рівня естетичного сприймання та розвитку емоційної сфери дитини. Виразні засоби здатні з допомогою своїх естетичних властивостей (незвичне сполучення слів, метафоричність) впливати на емоційно-чуттєву сферу. Дослідниця зазначає, що одним з дидактичних принципів, на основі якого будується ознайомлення з літературою, є поєднання наочності і слова, у цьому випадку ілюстрації і художнього тексту [6, 92].

Художньо-мовленнєва діяльність, на нашу думку, повинна здійснюватися з опорою на вирішення єдиних завдань виховання дітей різними видами мистецтва: музики, образотворчого мистецтва, літератури, театру, оскільки їх основою виступає художній образ.

Використання латиських народних пісень досліджувала Р. Боша з метою формування образності мовлення та словесної творчості дітей. Ученою були розроблені критерії, за якими оцінювався рівень та визначались особливості сприймання старшими дошкільниками змісту та художньої мови латиських народних пісень: розрізнення жанру, визначення теми; розуміння ідеї народної пісні; здатність помічати («виокремлювати», «відчувати») в пісні епітети, порівняння, синоніми, антоніми, персоніфікації. Дослідниця

дійшла висновку, що робота з розвитку образного мовлення та словесної творчості є важливою складовою частиною естетичного виховання дошкільників і повинна здійснюватись у тісному зв'язку з формуванням художнього сприймання літературних творів, у єдності змісту (тема, ідея) та художньої форми (мовних засобів виразності) [1].

Отже, як бачимо, вчені підкреслюють взаємозв'язок образотворчої, художньої і мовленнєвої діяльності, які об'єднують художній образ і образне мовлення. Результати аналізу наукових досліджень стали підґрунтям розробки експериментальної методики розвитку образного мовлення.

Список використаних джерел

1. Боша Р. Использование латышской народной педагогики в формировании образной речи старших дошкольников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Р. Боша. – М., 1988.
2. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок / Н. А. Ветлугина. – М., 1968.
3. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : Навч.-метод. посібник / Н. В. Гавриш. – К. : Шкільний світ, 2006.
4. Гавриш Н. В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку: дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Гавриш. – М., 1991.

A. BOGUSH

Odessa

FEATURES OF DEVELOPMENT OF FIGURATIVE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE RESEARCH SCIENTISTS

This article is about analysis of studies of scientists (psychologists, teachers, trainers) for the development of figurative speech and its features in preschool children; disclosure of the figurative language in the understanding of scientists; its relationship with the expressiveness of speech; the specificity of children's understanding of the word portable works of art and the influence on the development of figurative speech of children.

Key words: scientists, imagery, image, expression, speech, preschool children, figurative meaning of words, study.

A. БОГУШ

г. Одесса

ИСТОКИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИССЛЕДОВАНИЯХ УЧЕНЫХ

В статье представлен анализ исследований ученых (психологов, педагогов, методистов) по развитию образной речи и ее особенностей у детей дошкольного возраста; раскрыто сущность образной речи в понимании ученых; ее связь с выразительностью речи; показано специфику понимания детьми переносного значения слова и влияние художественных произведений на развитие образной речи детей.

Ключевые слова: ученые, образность, образ, выразительность, речь, дети дошкольного возраста, переносное значение слов, исследования, истоки.

5. Дьяченко О. М. развитие воображения в дошкольном возрасте: автореф. дис. ... канд. псих. наук / О. М. Дьяченко. – М., 1990.
6. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская. – М. : Педагогика, 1972.
7. Лукіна Е. Ф. Деякі особливості сприймання мови художніх творів дітьми старшого дошкільного віку / Е. Ф. Лукіна // Зб. : Дошкільна педагогіка і психологія. – Вип. 2. – К. : Рад. ник., 1966.
8. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974.
9. Панкратова Л. Я. Сприймання художніх творів у процесі ознайомлення з ними / Л. Я. Панкратова // Зб. : Система естетичного виховання в дитячому садку / Під ред. Н. О. Ветлугіної. – К. : Рад.ник, 1977.
10. Полозова Л. И. Особенности формирования выразительного чтения стихотворений детьми 6-7 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. И. Полозова. – Л., 1972.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. -- М. : Педагогика, 1989. – Т. 1.
12. Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве / Н. П. Сакулина. – М. : Просвещение, 1965.
13. Хоменко К. Е. Понимание художественного образа детьми младшего возраста / К. Е. Хоменко // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильясова, А. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1981.
14. Цейтлин С. Н. Овладение фразеологией / С. Н. Цейтлин // Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М. : ВЛАДОС, 2000.

Стаття надійшла до редколегії 01.10.2015

УДК 372.461:81'233

Н. С. БОРОДІНА, К. І. КУРІЙЧУК

м. Миколаїв

bgdg374@gmail.com, kuriychuk@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПУНКТУАЦІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Пунктуація є основою для текстотворення, слугує засобом вираження думок, почуттів та емоцій. Тому знання її основ – необхідний компонент шкільної мовної освіти. Стаття присвячена розгляду особливостей застосування інноваційних технологій на уроках пунктуації української мови в основній школі. Обґрунтувавши роль інноваційного навчання у формуванні та розвитку мовної особистості учнів, автори стверджують, що процес формування пунктуаційних умінь і навичок учнів буде більш ефективним, якщо активно запроваджувати в навчальний процес проектну технологію, проблемні завдання, мультимедійні презентації, елементи інтегрованої технології, інтерактивні методи і прийоми навчання, зокрема різні види дидактичних ігор та метод кейсу тощо.

Ключові слова: пунктуація, інтерактивні технології, проектне навчання, інтерактивне навчання, інтегроване навчання, метод «кейс», навчальна гра.

Навчання української мови в сучасній загальноосвітній школі має бути спрямоване на те, щоб сформувати мовну особистість, яка вільно володіє засобами мови в будь-якій мовленнєвій ситуації, аргументовано висловлює свої думки, дотримується правил мовленнєвого етикету. Постає необхідність удосконалення технології уроку мови, методів і засобів навчання, надання пріоритету комунікативно-діяльнісному й функціонально-стилістичному підходам до вивчення мовних явищ як підґрунтя для свідомої, осмисленої роботи над формуванням в учнів мовленнєвих умінь і навичок. При цьому має бути забезпечене свідоме ставлення учнів до вивчення мови, зокрема пунктуації як одного із засобів інтонаційного оформлення усного мовлення на письмі. Програма з української мови зазначає, що виховання грамотної та здібної особистості є головною метою вивчення української мови в школі. Неабияке значення у становленні активної, різнобічно розвиненої, творчої індивідуальності має цілеспрямоване формування пізнавальної та творчої самостійності учнів, оскільки справжній набуток особистості – це багаж знань, умінь, переживань, досвіду, які вона нагромадила в ході власної самостійної діяльності. Сформувати всебічно розвинену, культурно багату, творчу мовну особистість – одне з провідних завдань сучасної мовної освіти.

Оволодіння пунктуацією є важливим етапом роботи з формування правописної гра-

мотності учнів, однак аналіз практики навчання пунктуації в загальноосвітній школі дає підстави говорити про недостатність використання резервів підвищення рівня досягнень учнів. Аналіз надбань вітчизняної лінгводидактики в галузі навчання пунктуації засвідчує, що на сучасному етапі шкільної мовної освіти вони не повною мірою враховують зміни в меті, завданнях і умовах вивчення мови, особливості сучасних підходів, інноваційних форм і методів навчання. Підручники й посібники з методики навчання рідної мови (О. Біляєва, О. Глазової, І. Олійника, М. Пентилюк, С. Єрмоленко) окреслюють загальні питання навчання пунктуації, однак проблема формування пунктуаційних умінь і навичок учнів основної школи з позиції сучасних інноваційних підходів до шкільної мовної освіти ще достатньо не розглянуто. Актуальність обраної теми зумовлена важливістю підвищення ефективності шкільного вивчення пунктуації, зокрема шляхом застосування інноваційних методів та прийомів навчання в основній школі, а також недостатнім вивченням цієї проблеми, оскільки питання навчання пунктуації засобами інноваційних технологій в українській лінгводидактиці не було предметом глибокого наукового дослідження.

Проблеми підвищення ефективності навчання пунктуації, запровадження інноваційних технологій на уроках української мови перебувають у полі зору таких учених-

методистів, як З. Бакум, М. Вашуленко, О. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семенов, І. Хом'як, Г. Шелехова та ін., які здійснюють свої наукові пошуки в напрямі вирішення питань, пов'язаних з підвищенням пунктуаційної грамотності учнів основної та старшої школи. Метою статті є виділити основні інноваційні технології мовної освіти, що забезпечуватимуть оптимізацію процесу формування пунктуаційної грамотності учнів на уроках української мови в основній школі.

Інноваційні технології – це цілеспрямований набір методів, прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до отримання результатів. Метою освітніх інновацій є формування творчої, компетентної особистості. У сучасній освіті реалізуються інновації в змісті освіти (державні стандарти, закони тощо) та в освітніх технологіях (дистанційна, диференційована та ін.) [7, 58]. На уроках пунктуації української мови доцільним буде впровадження таких технологій, які забезпечуватимуть оптимізацію процесу формування мовної особистості учнів, а значить і формування в них цілого комплексу компетентностей: мовної, мовленнєвої, комунікативної тощо. Зокрема, до таких технологій відносимо педагогічне проектування, інтерактивне, інтегроване та проблемне навчання мови.

Ефективним інноваційним засобом навчання мови є технологія проектування, що передбачає формування таких умов навчального процесу, за яких його результатом стане здобуття власного досвіду проектною діяльністю кожним учнем. Проектна діяльність формує у вихованців комплекс важливих умінь: виділяти проблеми, визначати цілі й планувати зміст діяльності, проводити наукові дослідження та застосовувати їх на практиці.

Проект – це продукт, що презентується учнем (чи групою учнів) за наслідками самостійної творчо-пошукової роботи та має різноманітні види: лінгвістичні, культурологічні, групові, міжпредметні, інтерактивні, креативні [7, 72]. Використання проектною технології є ефективним у вивченні пунктуації, завданням якої є точніше висловити на письмі відповідні

думки, за можливості ближче до живої мови, передати нюанси, нарешті, полегшити сприймання написаного, тим, хто читатиме. Пунктуація – система розділових знаків, що використовується в писемному мовленні [4, 238].

Проектна технологія учителями-словесниками визначається як одна з ефективних: а) у процесі формування мовної особистості учнів, залучення їх до традицій та скарбів народу, його етнокультури та історії; б) під час розвитку лінгвістичного світогляду школярів, збагачення активного та пасивного словника, а також становлення творчої й активної позиції щодо соціальних процесів, які відбуваються в суспільстві [5, 94].

Вихідним у кожному висловленні є його зміст, який має граматичне та інтонаційне оформлення. Уміння розрізняти типи речень, знаходити граматичні зв'язки слів у реченні, визначати структурні елементи – ось що є надійною опорою для опанування пунктуації. Упровадження проектною технологій під час вивчення пунктуації сприятимуть ефективному засвоєнню системи розділових знаків та передачі їх на письмі. Наприклад, з метою узагальнення та систематизації вивченого пунктуаційного матеріалу учням 9-го класу можна запропонувати підготувати різноманітну систему завдань для перевірки рівня володіння вивченими пунктограмами. Такий проект сприятиме розвитку творчих здібностей учнів, розвитку в них навичок контролю та самоконтролю, більш глибокому усвідомленню практичного значення навчального матеріалу з пунктуації.

На уроці вивчення нового матеріалу з пунктуації доречним буде використання мультимедійної презентації, оскільки унаочнення пунктуаційних правил полегшує їх сприйняття, стимулює пам'ять, зосереджує увагу. Такі уроки можуть містити різноманітний ілюстративний матеріал, що систематизує та узагальнює вивчене. Вчитель-словесник може запропонувати учням різного роду таблиці, схеми, вправи, завдання, алгоритми для ознайомлення. Крім того, самостійна підготовка учнями мультимедійних тематичних презентацій теж є різновидом проектного навчання. Зацікавити учнів новою темою можна, якщо постійно наголошувати на її зв'язку з жит-

тям, вказуючи на практичне значення засвоєння конкретної теми для щоденного спілкування українською мовою.

Важливого значення в учительській практиці відводиться засобам інтерактивного навчання. «Інтерактивний» (від англ. «inter» – взаємний і «act» – діяти) – здатний до взаємодії, діалогу. «Сутність інтерактивного навчання, – стверджують Н. Побірченко та Г. Коберник, – полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання» [7, 88]. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до активної взаємодії між учителем та учнем. Використання сучасних технологій інтерактивного навчання значною мірою підвищує ефективність навчального процесу, сприяє високому інтелектуальному розвитку учнів, забезпечує оволодіння навичками саморозвитку особистості, можливістю думати, творити.

До сучасних інтерактивних технологій відносять роботу в парах, в малих групах, діалог, спільний проект та пошук інформації і т.д. Інтерактивна технологія передбачає також використання ігрових та неігрових методів навчання. У практиці усного спілкування чільне місце посідає гра. Гра є активним методом навчання 5–7 класів, так як вона охоплює всіх учнів у класі, ураховує їх вікові особливості, стимулює до спілкування та зацікавлює своєю формою проведення.

У процесі вивчення пунктуації доцільним є використання рольових, ситуативних, дидактичних ігор та ігор-вправ. Наприклад, учням 5-го класу можна запропонувати завдання такого типу:

1. У реченні зник розділовий знак: *Квітень у нашому місті чарівна пора.* Який розділовий знак повинен стояти? Чому?
2. У реченні *Вихована дитина, нагорода для батьків* Незнайко поставив кому. Який розділовий знак треба ставити в цьому реченні? Чому?
3. Загубилися між словами в реченні тире і кома: *«Батьківщина – наша мати – воля, стьга.»* Де повинно стояти тире, а де – кома? Чому?

До неігрових методів належать аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи та тренінги, які налаштовують учнів на спілкування. Останнім часом особливого поширен-

ня в шкільній практиці набув так званий метод «кейс», який ґрунтується на концепції розвитку розумових здібностей учнів і спрямований на розвиток творчого мислення. Учням пропонують осмислити життєву ситуацію, опис якої відображає якусь практичну проблему та актуалізує комплекс знань, який необхідно засвоїти під час розв'язання мовної проблеми. Наприклад, п'ятикласники можуть отримати таке завдання: Уяви, що Незнайко надіслав лист Діду Морозу, але забув розставити в ньому розділові знаки. Як ти гадаєш, чи отримає він омріяну іграшку? Допоможи нашому герою та розстав розділові знаки так, щоб Дід Мороз зрозумів бажання Незнайка.

Любий Дід Мороз я з нетерпінням чекаю на новорічні свята так що чекати не можу більше цілий рік я намагався бути добрим старанним так мені мама радила подаруй мені робота ні краще машину на пульті керування

Подібні завдання нададуть змогу не тільки перевірити засвоєння пунктуаційних знаків, а передусім розвиватимуть мотивацію учнів, оскільки практично ілюструватимуть значення розділових знаків для передачі та розуміння думки.

До інноваційних методів навчання належить технологія інтегрованого навчання, суть якої полягає в тому, що вчитель об'єднує свій навчальний предмет з іншими. Оскільки пунктуація є фундаментним матеріалом для текстотворення, ефективними засобами є різноманітні міжпредметні зв'язки з історією, етикою, математикою, літературою, географією, риторикою, живописом, музикою тощо, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню вивченого поняття або явища. За допомогою системного вивчення суміжних дисциплін здійснюється особистісно зорієнтований підхід до навчання, тому учень сам у змозі обирати «опорні» знання з різних предметів з максимальною орієнтацією на суб'єктивний досвід, що склався в нього під впливом як попереднього навчання, так і широкої взаємодії з навколишньою дійсністю. Основними методичними принципами, які забезпечують інтеграцію, є взаємозв'язок теоретичних знань та їх застосування; мовні знання в системі опанування мови як важли-

вий засіб формування, вираження й удосконалення думок. Для інтегрованих занять доцільно використовувати спарені уроки.

Пунктуація займає вагомe місце серед інших мовознавчих розділів, це пояснюється насамперед тим, що вона є основою для текстотворення, слугує засобом вираження думок, почуттів та емоцій. Технологізація вимагає сучасного підходу до вивчення мови з використанням новітніх технологій, методів, прийомів для пошуку нових ідей в освітньому просторі. Такими засобами є технологія проектування, інтерактивного, інтегрованого навчання, мультимедійні презентації, метод «кейс», які підвищують ефективність засвоєння пунктуаційних правил та формування пунктуаційних умінь і навичок на уроках української мови. Перспективою подальших досліджень є розробка моделі застосування кожної з окреслених технологій на уроках з пунктуації в основній та старшій школі.

N. BORODINA, K. KURIICHUK

Mykolaiv

USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES DURING THE STUDY OF PUNCTUATION IN BASIC SCHOOL

The authors investigate the potential of innovation technologies in teaching punctuation to middle secondary school pupils. The punctuation skills is significant part of this process that requires the special school training and careful selection of pedagogical methods and techniques, tasks and assignments considering. So the specific of teaching punctuation lies in transformation of theoretical knowledge into practical skills. The application of information technologies is aimed at formations of creative, competent personality. Among the technologies analyzed are the technologies of pedagogical projecting, module language teaching interactive teaching, integrated teaching. All technologies mentioned were designed to help teachers with delivering curriculum material and developing pupils' language capacities and skills. Teaching punctuation important not only with arranging punctuation marks but also with development of writing language skills and the ability of speaker to transform communication into written text. Thus, the significance of innovative interactive technologies is so important.

Key words: punctuation, interactive technology, project learning, interactive learning, integrated learning, method of "case", educational game.

Н. С. БОРОДИНА, Е. И. КУРИЙЧУК

г. Николаев

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВРЕМЯ ИЗУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Пунктуация является основой для создания текста, служит средством выражения мыслей, чувств и эмоций. Поэтому знание ее основ – необходимый компонент школьного речевого образования. Статья посвящена особенностям использования инновационных технологий на уроках пунктуации украинского языка в основной школе. Обосновав роль инновационного обучения в формировании и развитии языковой личности учащихся, авторы утверждают, что процесс формирования пунктуационных умений и навыков будет более эффективным, если активно внедрять в учебный процесс проектную технологию, проблемные задания, мультимедийные презентации, элементы интегрированной технологии, интерактивные методы и приемы обучения, в частности разные виды учебных игр и метод «кейс».

Ключевые слова: пунктуация, интерактивные технологии, проектное изучение, интерактивное обучение, интегрированное обучение, метод «кейс», обучающая игра.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. Інтегрування завдань з рідної мови / М. Вашуленко // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С. 13–17.
2. Грибан Г. Пунктуаційна грамотність як одна із складових формування мовної особистості / Г. Грибан // Науково-дослідна робота майбутніх педагогів з проблем культури української мови та методики її викладання в закладах освіти. Науково-методичний збірник. – Житомир, 2010. – С. 59–64.
3. Методика вивчення української мови в школі / О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентиліук та ін. – К. : Радянська школа, 1987. – 246 с.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
5. Остапенко Н. Технологія сучасного уроку рідної мови / Н. М. Остапенко, Т. В. Симоненко, В. М. Руденко. – К. : Академія, 2011. – 248 с.
6. Попович І. До проблеми підвищення орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів / І. Попович // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 3. – С. 13–18.
7. Чепіль М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М. Чепіль, Н. Дудник ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2009. – 242 с.

Стаття надійшла до редколегії 29.10.2015

УДК 371.3

Н. С. БОРОДІНА, Т. В. ОПЕРЧУК

м. Миколаїв

bgdg374@gmail.com, tanyaoperchuk1994@mail.ru

ФОРМУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У формуванні мовної особистості учнів основної школи важливу роль відіграє робота над мовними та мовленнєвими вміннями та навичками, що передбачають здатність учнів визначати морфологічні одиниці й аналізувати їх, виконувати мовленнєві дії відповідно до умов спілкування, дотримуватися морфологічних норм у процесі спілкування. У статті досліджено методичні особливості формування та розвитку морфологічних умінь і навичок учнів з української мови шляхом використання інтерактивних технологій: визначено основні вміння та навички школярів із морфології; обґрунтовано необхідність упровадження інтерактивних технологій на уроках української мови, зокрема на уроках формування морфологічних умінь і навичок під час вивчення морфології; запропоновано шляхи використання інтерактивних технологій з метою формування та розвитку мовних і мовленнєвих умінь і навичок засобами морфології української мови.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, морфологічні вміння та навички, технологія сучасного уроку мови, інтерактивні технології, морфологія.

Сучасна загальноосвітня школа покликана сприяти відтворенню й подальшому зростанню духовного потенціалу підростаючого покоління, готувати високоосвічену, інтелектуально розвинену молодь, яка легко й вільно може спілкуватися. Тому забезпечення комунікативної компетентності учнів – один із пріоритетів змісту мовної освіти в Україні. Закономірно, що на необхідність розвитку мовних і мовленнєвих умінь і навичок школярів орієнтують освітні документи – концепції (1994, 1996, 2002, 2004), Державні стандарти (1997, 2004, 2011), програми (1998, 2001, 2005, 2011, 2015). У зв'язку з цим особливо актуальним для сучасної загальноосвітньої школи є впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методів та технологій навчання з метою його оптимізації.

Пошукові лінгводидактичних шляхів розвитку умінь і навичок школярів різного віку в процесі навчання мови й мовлення вже присвячено ряд наукових досліджень. З погляду комунікативного підходу розвиток мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи розглядали Т. Донченко (методи формування комунікативних умінь), Г. Шелехова (робота з розвитку мовлення та її напрями), Н. Веніг (формування мовленнєвої компетентності учнів старших класів), С. Омельчук (розвиток мовленнєво-комунікативних умінь на уроках із синтаксису), А. Нікітіна (робота

над текстом як засіб удосконалення комунікативних умінь), Л. Шевцова (ситуативні завдання в системі роботи з розвитку мовлення).

Ефективному формуванню мовленнєвих умінь і навичок школярів сприяє застосування інтерактивних технологій, методів та форм, дослідженню яких присвячені роботи багатьох учених та вчителів, зокрема О. Пометун, Л. Пироженко, Г. П'ятакової та ін. У працях Л. Варзацької, О. Горошкіної, О. Єльнікової, О. Ісаєвої, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Л. Кратасюк, Г. Кривчикової, М. Олійник, А. Фасолі, Л. Щербини та інших дослідників приділено увагу характеристиці інтерактивних методів, розглянуто їх переваги над традиційними, висвітлено особливості використання інтерактивних технологій.

Незважаючи на те, що вивчалось широке коло проблем, пов'язаних з упровадженням інтерактивних технологій навчання в освітній процес, і було проведено дослідження, присвячені роботі над мовленнєвими вміннями й навичками учнів, залишилася малодослідженою проблема їх формування засобами інтерактивних технологій у процесі вивчення морфології.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні доцільності застосування інтерактивних технологій на уроках української мови в основній школі, зокрема в процесі формування морфологічних умінь та навичок.

Чинна програма з української мови наголошує на необхідності формування загальної компетентності учнів (мовна, мовленнєва, стратегічна, комунікативна). Значна увага відводиться в ній формуванню комунікативної компетентності учнів, до складу якої входять мовна, мовленнєва, соціокультурна тощо, адже пріоритетною ідеєю курсу української мови в основній школі є забезпечення інтенсивного мовленнєвого та інтелектуального розвитку учнів. Володіння українською мовою, вміння спілкуватися, домагатися успіхів у процесі комунікації є тими характеристиками особистості, які здебільшого визначають досягнення людини практично в усіх галузях життя, сприяють її успішній адаптації до мінливих умов сучасного світу.

Вивчення морфології має практичну спрямованість, адже відкриває можливості для розвитку мовлення учнів на основі засвоєння граматичних норм і правил, сприяє збагаченню словникового запасу учнів, засвоєнню правил слововживання. Усвідомлюючи особливості словозміни і словотворення, учні під час вивчення частин мови більш глибоко оволодівають нормами української літературної мови, зокрема нормами вимови, утворення форм слів, побудови словосполучень і речень, ознайомлюються з морфологічними й деякими синтаксичними синонімами [1, 205].

У процесі вивчення будь-якого розділу мовознавства на перше місце ставиться завдання формування в учнів умінь та навичок використовувати здобуті знання на практиці, правильно спілкуватися, з дотриманням відповідних мовленнєвих норм. Уміння – це готовність людини успішно виконувати певну діяльність, яка ґрунтується на знаннях і навичках. Уміння формується у процесі виконання учнями різноманітних завдань. Формування умінь залежить від умов навчання, організації процесу вправлення, від індивідуальних особливостей школярів. Навички – це автоматизовані компоненти свідомої дії людини, які виробляються в процесі її виконання. Однак ознакою сформованості навички є якість дії, а не її автоматизація. Навичка розглядається як дія доведена внаслідок багаторазових вправ до досконалості виконання. Серед морфологічних умінь учнів передусім виділяємо мовні та мовленнєві. За М. Пен-

тилюк, під мовленнєвими вміннями розуміємо «вміння виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов спілкування», під мовними «вміння визначати мовні одиниці, явища та аналізувати їх» [6, 45]. Відповідно до морфологічних умінь і навичок школярів відносимо такі: розрізняти самостійні й службові частини мови та їх форми; з'ясувати лексичні, морфологічні ознаки й синтаксичну роль аналізованих слів; подавати історичну довідку щодо певного морфологічного явища; розрізняти форми слова, що належать до різних частин мови, правильно утворювати їх та вживати в мовленні; визначати приналежність слова до певної частини мови; знаходити вивчені орфограми в різних частинах мови й пояснювати їх за допомогою правил; правильно писати слова з вивченими орфограмами, знаходити й виправляти допущені помилки; виконувати морфологічний розбір слова; з'ясувати роль частин мови в тексті; знаходити та виправляти морфологічні помилки [3, 77].

У зв'язку з модернізацією освіти технологізація сучасного уроку мови полягає в тому, що він вимагає постійного зв'язку вчителя й учнів, створює сприятливі умови для розвитку творчості школярів, дає змогу застосовувати активні й інтерактивні моделі навчання, сприяє формуванню мовної особистості. Відповідно, ключовими вважаємо такі критерії сучасного уроку: розвивальний потенціал уроку, використання активних методів і засобів навчання, інтерактивне навчання, методичне забезпечення уроків сучасними технологіями, творчий потенціал уроку [3, 55–57].

Важливе місце в технології сучасного уроку відводиться саме інтерактивному навчанню. «Сутність інтерактивного навчання, – стверджують Н. Побірченко та Г. Коберник, – полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання» [4, 4]. Інтерактивність мовної освіти сприяє формуванню як предметних умінь і навичок, так і загальнонавчальних, виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, розвитку комунікативних якостей особистості. Така технологія, як стверджують дослідники, передбачає моделювання життє-

вих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації і виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Тому під час такого навчання учні вчаться демократично спілкуватися з іншими людьми, критично й творчо мислити, приймати обґрунтовані рішення. При цьому до роботи залучаються всі учасники процесу, які працюють у групах в обладнаному класі за підготовленим заздалегідь учителем матеріалом, із дотриманням процедури й регламенту, в атмосфері довіри [2, 131].

Головна риса інтерактивного навчання – використання власного досвіду учнями під час розв'язання проблемних питань. Їм надається максимальна свобода розумової діяльності при побудові логічних ланцюгів. Використання технологій інтерактивного навчання значною мірою підвищує ефективність навчального процесу, сприяє високому інтелектуальному розвитку учнів, забезпечує оволодіння навичками саморозвитку особистості, можливістю думати, творити.

Поділяючи погляди О. І. Пометун та Л. В. Пироженко, класифікуємо інтерактивні технології за формами навчання (моделями), в яких реалізуються інтерактивні технології. Тому розподіляємо їх на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів: 1) інтерактивні технології кооперативного навчання: робота в парах; змінювані трійки, 2–4 – разом; карусель; малі групи; акваріум; 2) інтерактивні технології колективно-групового навчання: мікрофон; незакінчені речення; «мозковий штурм»; «навчаючись – учуся»; мозаїка; вирішення проблем; дерево рішень; 3) технології ситуативного моделювання: імітаційні ігри; суд; громадські слухання; рольова гра; 4) технології опрацювання дискусійних питань: метод «Прес»; «Займи позицію»; дискусія; ток-шоу; оцінювальна дискусія [5, 2].

Для формування мовних і мовленнєвих умінь та навичок учнів у процесі вивчення морфології в основній школі найбільш доцільним вважаємо використання таких інтерактивних технологій, як робота в парах, 2–4–всі разом, мікрофон, мозковий штурм, навчаючи – учусь, займи позицію.

Наприклад, інтерактивну технологію «2–4–всі разом», яка є похідною від парної роботи, ефективною для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію, можна застосувати під час вивчення теми «Прийменник» у 7 класі. Кожна група отримує завдання різної тематики. Члени групи сідають обличчям один до одного, розподіляють порівну роботу, потім представник групи озвучує відповідь. Учні ведуть у зошитах записи:

Дібрати до запропонованих слів синонімічні фразеологізми, у яких були б прийменники:

заплутатися – ... (збитися з пантелику);

наздоганяти – ... (на п'яти наступати);

набридати – ... (кілком у горлі стояти);

порозумнішати – ... (за розум узятися);

не журитися – ... (бити лихом об землю);

перебільшувати – ... (робити з мухи слона);

мовчати –

... (тримати язик за зубами, ні пари з уст);

швидко бігти – ... (ніг під собою не відчувати).

Також ефективним є використання технології «займи позицію», що демонструє різноманіття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або застосовується після опанування учнями певною інформацією з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо їх вирішення. Наприклад, при вивченні розрядів прикметників за значенням у 6 класі можна роздати учням картки з прикметниками та по черзі називати назву розряду; кожен учень повинен підняти руку та називати свій прикметник, обґрунтовуючи свою позицію.

Використання інтерактивних технологій кооперативного та колективно-групового навчання, ситуативного моделювання сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів та інтенсифікує процес формування морфологічних умінь та навичок учнів з української мови, оскільки вимагає творчого підходу до навчання та створює рівноправні відносини у процесі опанування школярами знаннями, вміннями та навичками з морфології. Перспективи подальшого дослідження полягають у моделюванні застосування інтерактивних технологій у процесі вивчення окремих частин мови в основній та старшій школі.

Список використаних джерел

1. Методика навчання української мови в сер. осв. закладах / за ред. М. І. Пентиліук. – К., 2005. – 400 с.
2. Нестеренко О. В. Використання інтерактивних технологій на уроках з нестандартними формами організації навчання / О. В. Нестеренко // Вивчаємо українську мову і літературу. – 2013. – № 34–36. – С. 2–10.
3. Пентиліук М. І. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: Навчальний посібник / М. І. Пентиліук, Т. Г. Окуневич. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К., 2010. – 134 с.
4. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа : Науково-методичний журнал. – 2004. – № 10. – С. 8–10.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К., 2004. – 192 с.
6. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : Посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів / М. І. Пентиліук, О. М. Горошкіна, С. О. Караман, О. В. Караман, А. В. Нікітіна. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с.
7. Навчальні програми для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 5–9 класи [Електронний ресурс] / укладачі Г. Т. Шелехова, М. І. Пентиліук, В. І. Новосолова, Г. Д. Гнаткович, Н. Б. Коржова, В. Таранік-Ткачук. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

N. BORODINA, T. OPERCHUK

Mykolaiv

FORMATION OF UKRAINIAN MORPHOLOGICAL SKILLS AND ABILITIES OF SCHOOL STUDENTS BY USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES

The article investigates the historical experience of the formation of speech abilities and skills of students; finds technology and the main criteria of modern lesson; defines definitions of concepts ability and skills; finds basic speaking abilities and skills of morphology; find out reason simplemation of interactive technologies at the Ukrainian lessons, including the lessons of formation of speech skill swhile studying morphology. It also finds out the main types of interactive technologies. It offers technique of using interactive technologies in the process speech abilities and skills formation of morphology.

Key words: speech competency, morphological skills and abilities, interactive technologies, morphology, the technique of modern language lesson.

Н. БОРОДИНА, Т. ОПЕРЧУК

г. Николаев

ФОРМИРОВАНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ПУТЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В формировании языковой личности учащихся особую роль имеет работа над языковыми и речевыми умениями и навыками, которые предполагают способность школьников определять морфологические явления и анализировать их, выполнять речевые действия в соответствии с условиями коммуникации, придерживаться языковых норм в процессе общения. В статье исследуются методические особенности формирования и развития морфологических умений и навыков учащихся по украинскому языку путем использования интерактивных технологий: определены основные морфологические умения и навыки школьников, обоснована необходимость внедрения интерактивных технологий на уроках украинского языка, в частности на уроках формирования морфологических умений и навыков, предложены пути эффективного использования интерактивных технологий с целью формирования и развития языковых и речевых умений и навыков средствами морфологии украинского языка.

Ключевые слова: речевая компетентность, морфологические умения и навыки, технология современного урока языка, интерактивные технологии, морфология.

Стаття надійшла до редколегії 29.10.2015

УДК 811.161.2'367.332.2

Н. Л. ВІТРУК

м. Чернівці

n.l.vitruk@gmail.com

ВІДМІННІ ОЗНАКИ ОДНОСКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ТА АПЕЛЯЦІЇ

У статті розглянуто низку відмінностей між підметовими типами односкладних іменних речень – реченнями репрезентації та апеляції. При порівнянні формально-синтаксичних і функційно-семантичних особливостей обох різновидів з'ясовано, що це неоднакові типи речень, хоча формально є дуже подібними. По-перше, речення мають різне функційне призначення; по-друге, неоднаковим є принцип розміщення структурних компонентів; по-третє, кожному типу характерне відповідне семантичне наповнення та інтонаційне оформлення; по-четверте, по-різному виражені ті ж граматичні категорії.

Ключові слова: мовні сфери, односкладні іменні речення, підметові грами, односкладні речення репрезентації, односкладні речення апеляції.

Утворення, функціонування й частота вживання синтаксичних одиниць мовлення залежить насамперед від комунікативних потреб мовця, а також від специфіки самого граматичного утворення, особливостей його структури, семантики, функцій, іншими словами, тих ознак і властивостей, які наочно відрізняють їх від формально чи семантично подібних конструкцій. Низка відмінностей сприяє водночас виявленню граматичних ознак конкретного типу речення. У нашому випадку односкладних речень репрезентації (номінативних) та апеляції (вокативних), дослідженню яких присвячено чимало мовознавчих праць українських (І. Вихованець, П. Дудик, М. Каранська, А. Загнітко й ін.) та російських учених (П. Лекант, В. Бабайцева, О. Руднев, В. Пронічев).

Проблема визначення статусу й місця досліджуваних синтаксичних одиниць у системі простого речення по сьогодні є актуальною. Різномасштабне вивчення структурних, семантичних, граматичних, функційних та спорадично стилістичних ознак і властивостей є тим підґрунтям, яке дає можливість обґрунтувати специфіку односкладних речень репрезентації та апеляції сучасної української мови. Тому мета й завдання нашого дослідження – виявити відмінні ознаки номінативних та вокативних речень, проаналізувавши їх формально-граматичні та функційно-семантичні особливості.

Так звані «підметові» грами відмінні одні від одних за багатьма ознаками, властивостями та функціями, хоча й є, на перший погляд, формально схожими.

I. Підметові конструкції представляють різні функційні мовні сфери – сферу репрезентації або представлення, досліджувану вченими-лінгвістами тривалий час, та сферу апеляції або зверненості, якій приділено значно менше уваги, хоча виникли обидві сфери приблизно в один час і розвивалися паралельно й поступово за мовними законами.

II. Незважаючи на формальну подібність, а подекуди й тотожність, структури односкладних іменних конструкцій репрезентації й апеляції та їх модельні варіанти мають усе ж таки певні відмінності. Порівнюючи принцип розміщення структурних компонентів в обох типах, помічаємо, що він дещо різний. Реченням апеляції притаманне загалом (проте не постійне) вживання спочатку головного члена – назви адресата мовлення, а далі, як правило, додаткових уточнювальних семантичних елементів – означень, додатків, обставин, які характеризують співбесідника, предмет чи явище, виокремлюючи їх у такий спосіб серед інших (напр.: *О даль моя! О горизонтів зови в вечірній час солодкої розмови!* (В. Сосюра); *Гой-гой, царице моя нещаслива!* (Ю. Федькович). У реченнях репрезентації порядок розташування зовсім протилежний: головний член дуже рідко може займати препозицію, зазвичай він перебуває у постпозиції стосовно атрибутивних та обставинних компонентів, які передусім характеризують предмет, явище чи особу, вказують на місце та час перебування, а потім їх називають (напр.: *Тепер неминуха розплата. Ціна свавільства* (П. Загребельний); *Який прекрасний, надзвичайний голос!* (Леся Українка).

По-різному в аналізованих односкладних іменних реченнях, на нашу думку, поєднані самі структурні компоненти: у складі конструкцій репрезентації вони ніби займають постійні позиції, тобто є умовно позиційно залежними (напр., означення вживають зазвичай перед головним членом, додаток після нього, обставину на початку або в кінці, вказівні частки та вигуки лише на початку тощо); натомість у грамах апеляції спостерігаємо «вільне», так би мовити, спонтанне поєднання структурних елементів (прикладом цього є, зокрема, вживання вигуків у середині або у кінці конструкції: *Земляче! А, земляче! Дай, друже, водички!* (М. Хвильовий); – *Товариші, агов!* (П. Мовчан).

Істотною відмінністю між структурами аналізованих конструкцій є вживання у складі речень апеляції поряд із головним членом займенникових іменників *ти, ви*, функція яких полягає зовсім не в розширенні номінації адресата мовлення, а в намаганні зблизити мовця зі слухачем (читачем), суб'єктом дії, вказуючи на його безпосередню присутність (напр.: *А ти, моя кохана голубонько, ти, мій несуджений друже!..* (Олена Пчілка); – *Так скажете. О, прехитрі Ви полурозуми!* (Ю. Федькович). Наявність таких же синтаксем у конструкціях репрезентації просто неможлива.

Неоднаковою, за нашими спостереженнями, є потреба у використанні лексико-граматичних засобів. Конструкції апеляції активніше послуговуються вигуками, зокрема спонукальними, ніж частками, у той час як у реченнях репрезентації такої переваги немає. Нехарактерне номінативним грамам як комунікативним одиницям, що стверджують буття, існування когось / чогось, використання заперечної частки *не*, яка, однак, легко входить у структуру речень апеляції, виконуючи порівняльну функцію (напр.: *Дужий і старий, Широкий Дніпре, не малий!* (Т. Шевченко).

III. Відмінні односкладні речення репрезентації від речень апеляції у семантичному плані. Хоча й ті, й ті називають об'єкт, проте для грама апеляції цим об'єктом може бути лише особа (особи) та тварини, звернувшись до яких мовець очікує неодмінної відповіді чи реакції. Відповідно, лексичне наповнення

головного члена конструкцій апеляції буде обмежене різними найменуваннями людей (власними, загальними) та тварин. Звертання до всіх інших об'єктів реальної / ірреальної дійсності є персоніфікованими. Однак загалом, враховуючи прямі й переносні значення, можна стверджувати, що за лексичним наповненням головні члени речень апеляції, як і речень репрезентації, фактично безмежні, оскільки охоплюють усі лексико-семантичні класи іменника та субстантивованих частин мови.

IV. Односкладні іменні речення як самостійні комунікативні одиниці мовлення мають різне функційне призначення, оскільки представляють різні функційні мовні сфери. Основна функція речень репрезентації – повідомити в комунікативному акті про конкретний предмет, явище, особу чи поняття в реальному / ірреальному вияві, представляючи їх. Одночасно з представленням, номінативні грами стверджують наявність, існування, буття тих чи тих об'єктів навколишньої дійсності (напр.: *Говерла. Сніг. Підйом і спуск. Але йдемо – і нам не важко. Туристи. Бітники. Поети. Ідуть крізь зоряну югу* (Д. Кремінь). Функція речень апеляції – адресувати волевиявлення, звернувшись певним чином залежно від комунікативної ситуації до особи, предмета, явища, поняття, намагаючись у будь-який спосіб привернути їх увагу й спонукати до відповідних дій (напр.: – *Дівчата! парубки... – хтось сказав. – Хлопці-поганці! Бісова мати того, хто в шапці! – жєліпнула Христя* (М. Матіос). Підтверджують це виокремлені дослідниками функційно-семантичні різновиди підметових конструкцій, функції та значення яких неоднакові.

Отже, для реалізації певних комунікативних завдань кожна з мовних сфер використовує різні за призначенням синтаксичні одиниці, між різновидами яких фактично немає подібностей. Буттєві речення, наприклад, констатують явища, факти, події навколишньої дійсності, стверджують наявність предметів, їх розташування у просторі (– *О гніздечко, – сказала мати, відкладаючи серпа вбік* (Є. Гуцало), а спонукально-кличні конструкції чи речення-заклики змушують слухача відгукнутися на заклик, вимогу (*Найясніший, ми-*

Речення репрезентації	Речення апеляції
буттєві (екзистенціальні)	спонукально-кличні (речення-заклики)
вказівні	емоційно-окличні
оцінні (оцінно-буттєві)	речення на позначення різноманітних реакцій
власне називні	власне вокативні речення (звертання-характеристики)
називний уявлення	кличний уявлення
побажально-буттєві	–
субстантивно якісно-оцінні	–

лостивий наш королю (З. Тулуб); вказівними реченнями позначені впізнані або виявлені об'єкти дійсності (напр.: *От якийсь нероба та волоцюга, – буркнув під носом дорожівський газда* (І. Франко), натомість емоційно-окличними вокативними одиницями цілеспрямовано застерігають припинити будь-які дії, виражаючи при цьому різні почуття (напр.: – *Петре, – мати над ліжком. – Свято завтра. Пречиста. Завтра виспишся* (Б. Харчук).

Певну семантичну подібність вбачаємо лише у вираженні оцінних значень відповідними функційними різновидами підметових речень та між «називним уявлення» й «кличним уявлення», зміст яких повідомляє про предмет роздуму, міркування, що постає лише в думках та спогадах (напр.: *Славний був козак! Лицар із лицарів!* (В. Малик); *Ой гаю, гаю, зелен розмаю* (з нар. тв.)), проте формально ці грами представляють різні іменні одиниці.

V. Хоча граматичні значення порівнюваних речень виражені одними й тими ж категоріями (крім категорії буттєвості, характерної для речень репрезентації, та категорії адресатності, властивої конструкціям апеляції), окремі з них реалізовані в кожному з різновидів по-своєму, а саме: а) категорія предикативності виражена інтонацією, яка в реченнях репрезентації є стверджувальною, а в реченнях апеляції – кличною, та модальним значенням, яке в конструкціях представлення спрямоване на констатацію явищ, предметів, осіб тощо, тоді, як у конструкціях зверненості має спонукальний характер; б) категорія особи: речення репрезентації називають третю особу, рідше – першу, речення апеляції – завжди другу особу; в) категорія суб'єкта співвідносна в підметових реченнях так само, як і у відмінках. За твердженням українського

мовознавця І. Вихованця: «кличний вказує на суб'єкт, який бере участь у комунікативному акті, називний має всезагальну спеціалізацію, охоплюючи суб'єкти, що не беруть і беруть участь у комунікативному акті» [2, 191]; г) вираження категорії роду формально відмінне флексіями на позначення осіб чоловічої та жіночої статі однини у вокативах.

Як бачимо, кілька невідповідностей у способах вираження тієї чи тієї категорії визначили загалом граматичне значення речень апеляції, окреслили основні їх синтаксичні особливості, а також виокремили в самостійний тип.

VI. Різною, на нашу думку, є емоційність підметових конструкцій, виражена інтонацією та лексико-граматичними засобами. Як комунікативний виразник якості мовлення, емоційність – це одна з характерних ознак цих синтаксичних одиниць, що відображає різні почуття, настрої, переживання, суб'єктивне ставлення до висловленого й навіть визначити тон та темп конструкції. Аналізуючи підметові синтаксичні одиниці, помічаємо, що речення репрезентації можуть бути й емоційно-нейтральними, й емоційно-забарвленими (приблизно однаково), тоді як серед речень апеляції значно переважають окличні емоційно-забарвлені конструкції. На письмі це чітко відображено знаками пунктуації.

Отже, зазначені відмінності дають підстави стверджувати, що речення репрезентації та речення апеляції – це неоднакові типи односкладних іменних одиниць, оскільки реалізують різні комунікативні завдання, використовуючи при цьому певні структурні побудови з відповідним семантичним наповненням та інтонаційним оформленням, ті чи ті лексико-граматичні засоби, ряд по-різному виражених граматичних категорій.

Крім того, на нашу думку, односкладні речення апеляції відносно речень репрезентації синкретичніші (поєднують декілька семантичних значень та функцій, є інтонаційно та емоційно забарвленіші; навіть сама апелятивна функція значно ширша за номінативну, оскільки звертанням не тільки називають особу, а й ще закликають її до певних дій) та універсальніші (використовують ті ж самі компоненти й засоби при утворенні апелятивних конструкцій, що й речення сфери репрезентації, а також власні способи вираження (займенникові іменники *ти, ви*, окремі вигукки), поєднуючи одні й другі в різний спосіб, без будь-якої позиційної визначеності).

Результати дослідження є перспективними для української граматики у виробленні загальних принципів вивчення односкладних речень репрезентації та апеляції серед інших синтаксичних одиниць.

N. VITRUK
Chernivtsi

DISTINCTIVE FEATURES OF COMPOSITE SENTENCES OF REPRESENTATION AND APPEAL

The article deals with a number of differences between subjective types of composite nominative sentences – sentences of representation and appeal. When comparing formal-syntactic and functional-semantic peculiarities of both types it was revealed that these are not the same types of sentences, although formally they are very similar. First, the sentences have different functional purpose; Secondly, the principle of structural components placement is not the same; Thirdly, each type is characterized by appropriate semantic content and intonation design; Fourth, the same grammatical categories are expressed differently.

Key words: language areas, composite nominative sentences, subject grammeme, composite sentences of representation, composite sentences of appeal.

Н. Л. ВІТРУК
г. Черновці

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ И АПЕЛЛЯЦИИ

В статье рассмотрен ряд различий между подлежащими типами односоставных именных предложений – предложениями представления и апелляции. При сравнении формально-синтаксических и функционально-семантических особенностей обеих разновидностей выяснено, что это неодинаковые типы предложений, хотя формально очень похожи. Во-первых, предложения имеют различное функциональное назначение; во-вторых, неодинаковым является принцип размещения структурных компонентов; в-третьих, каждому типу характерно соответствующее семантическое наполнение и интонационное оформление; в-четвертых, по-разному выражены те же грамматические категории.

Ключевые слова: языковые сферы, односложные именные предложения, подлежащие грамемы, односложные предложения репрезентации, односложные предложения апелляции.

Список використаних джерел

1. Бабайцева В. В. Система односоставных предложений в современном русском языке : монография / В. В. Бабайцева. – М. : Дрофа, 2004. – 512 с.
2. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець / АН України ; Ін-т української мови ; відправн. ред. К. Г. Городенська. – К. : Наук. думка, 1992. – 224 с.
3. Дудик С. П. Из синтаксису простого речення : навч. посібник / П. С. Дудик. – Вінниця, 1999. – 298 с.
4. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис : монографія / А. П. Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2001. – 662 с.
5. Каранська М. У. Синтаксис сучасної української літературної мови : навч. посібник / М. У. Каранська. – К. : Либідь, 1995. – 312 с.
6. Лекант П. А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке : учеб. пособие для филол. спец. пед. ин-тов / П. А. Лекант. – 2-е изд, испр. – М. : Высшая школа, 1986. – 176 с.
7. Проничев В. П. Функционирование именных односоставных конструкций в тексте (предметно-ситуативные номинации) : учебн. пособие к спецкурсу / В. П. Проничев. – Л., 1991. – 98 с.
8. Руднев А. Г. Синтаксис простого предложения : учебн. пособие для ун-тов и пед. ин-тов / А. Г. Руднев. – М., 1960. – 170 с.

Стаття надійшла до редколегії 11.10.2015

УДК 808.3

В. В. ВІТЮК, В. Г. КИСЕЛЬ

м. Луцьк

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасний розвиток нашої країни висуває нові вимоги щодо фахової підготовки вчителів початкової школи. На сьогодні перед вищими навчальними закладами постає завдання формування особистості, яка орієнтується в сучасних реаліях мовленнєвої та соціокультурної динаміки, професіонала своєї справи, здатного реалізувати себе у сучасному європейському просторі. У статті обґрунтовано сутність понять «мовленнєва компетентність» та «соціокультурна компетентність» як сукупність знань, умінь і якостей, що забезпечують ефективну мовленнєву та соціокультурну діяльність майбутнього вчителя початкової школи. Актуальність цього питання зумовлює з'ясування реального стану готовності студентів педагогічних вишів до професійної діяльності та аналіз рівня сформованості у майбутніх вчителів понять мовленнєвої та соціокультурної компетентностей. Одним із аспектів розвитку мовленнєвої компетентності студентів педагогічних вишів є вдосконалення їх комунікативних якостей мовлення: правильності, чистоти, точності, змістовності, логічності, багатства, доречності, виразності. Кінцеву мету розвитку мовлення майбутнього вчителя ми вбачаємо у формуванні педагога як мовця у сучасному соціокультурному просторі. Соціокультурна діяльність вчителя повинна бути спрямованою на створення сприятливих умов для соціалізації школярів, на прищеплення культурних цінностей молодому поколінню. Формування мовленнєвої та соціокультурної компетентностей – це процес цілісний і багатограний, такий, що припускає не просто навчання майбутнього педагога нових способів професійної діяльності, а становлення його мотиваційної, інтелектуальної, духовної сфер особистості.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, соціокультурна компетентність, мовлення, комунікативні якості мовлення, мовленнєва змістова лінія, соціокультурна змістова лінія.

Реформування системи освіти в умовах культурного й духовного відродження України потребує вдосконалення підготовки майбутніх педагогів, у тому числі вчителів початкової школи, підвищення рівня їхньої мовленнєвої та соціокультурної компетентностей, формування яких мають забезпечувати педагогічні заклади освіти. Актуальність формування мовленнєвої та соціокультурної компетентностей майбутніх учителів початкової школи продиктована вимогами, які притаманні сучасному полікультурному світу, для ефективного функціонування в якому студентам недостатньо тільки вивчати рідну мову та розуміти українську культуру.

Огляд наукової літератури дає підстави констатувати, що проблема реалізації мовленнєвої та соціокультурної компетентностей не привертає достатньої уваги дослідників, а її характеристики залишаються не зовсім з'ясованими: немає єдиної думки щодо структур цих компетентностей та їх місця в професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи, недостатньо розроблені шляхи й педагогічні умови формування мов-

леннєвої та соціокультурної компетентностей у студентів педагогічних вишів.

Серед пріоритетних завдань у вихованні духовно багаті мовної особистості вагоме місце належить формуванню мовленнєвої культури, яке не може відбуватися поза становленням національного світогляду. Не можна не погодитися з думкою Л. Скуратівського про загрозу нігілістичного ставлення до української мови й культури як до вторинних, другорядних і про потребу в галузі методики «розробити ефективну методичну систему мотивації вивчення предметів українознавчого циклу, передусім української мови» [5, 22].

В останні роки посилилася увага науковців до проблеми формування соціокультурної компетентності як одного з важливих показників готовності особистості до міжкультурної комунікації. Питання країнознавчого, лінгвокраїнознавчого й соціолінгвістичного аспектів навчання мови, змісту комунікативної компетентності висвітлюються в працях лінгвістів, лінгводидактів у контексті вивчення іноземної мови (Є. Верещагін, Н. Гез,

О. Леонт'єв, В. Редько, В. Сафонова). Окремі статті присвячено проблемам реалізації соціокультурної змістової лінії в підручниках з української мови для основної школи (Л. Скуратівський). У зв'язку з цим є необхідність обґрунтування змісту мовленнєвої та соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи, розроблення технологій їх реалізації у вищих навчальних закладах.

Спостереження за навчальним процесом у вищих педагогічних закладах, аналіз рівня оволодіння студентами комунікативними вміннями й навичками дозволили зробити висновок про те, що проблема прилучення через мову до культурних надбань українського народу й людства в цілому є актуальною та потребує подальшого вирішення. З огляду на це ми задалися метою – визначити умови формування мовленнєвої та соціокультурної компетентностей майбутніх учителів початкової школи.

На сучасному етапі розвитку української державності, в умовах входження України до європейського освітнього простору висувуються принципово нові вимоги до фахової підготовки вчителя початкової школи, які полягають не лише у досконалих знаннях із дисциплін фахової підготовки, а й у ґрунтовному оволодінні українською мовою як засобом професійної комунікації. Завдання ВНЗ – сформувати особистість, професіонала своєї справи, який усвідомлює свою належність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується у сучасних реаліях соціокультурної динаміки, підготовлений до професійної діяльності.

Одним із аспектів розвитку мовленнєвої компетентності студентів педагогічних вишів є вдосконалення їх комунікативних якостей мовлення. Основною комунікативною якістю мовлення є правильність, що передбачає дотримання орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних, правописних норм української літературної мови. З правильністю тісно пов'язана чистота мовлення, яка зумовлює доречне застосування канцеляризмів та професіоналізмів, іншомовних слів та термінів.

Точність мовлення забезпечує вживання точних значень слів, словосполучень, речень

та вміння виражати свої думки так, щоб вони однозначно були сприйняті адресатом мовлення. Тобто, за цією ознакою мовлення характеризується не кількістю слів, а їх доступністю, недвозначністю. Змістовність мовлення, відображаючи зв'язок мислення й мовлення, передбачає необхідний ступінь лаконізму, відсутність порожніх фраз, багатослів'я.

Багато спільного з точністю й змістовністю має логічність мовлення, яка теж характеризує зміст висловлювання й забезпечує його смислову послідовність. Крім того, логічність передбачає вміння чітко й послідовно мислити, дотримуватися логіки викладу матеріалу, враховувати мовленнєву ситуацію.

Багатство й різноманітність мовлення значною мірою залежить від того, який словниковий запас має мовець та наскільки він усвідомлює самотність рідної мови, її багатство. Доречне мовлення характеризується вмінням вибрати вдалу форму спілкування, інтонаційну тональність, лексичні засоби, які є найбільш вдалими до мовленнєвої ситуації. Виразність мовлення досягається використанням особливих синтаксичних структур та виражальних засобів звукового мовлення: дихання, голосу, дикції, наголосу, інтонації, невербальних засобів: міміки, жестів.

Кінцевою метою розвитку мовлення майбутнього вчителя є формування мовця в сучасному соціокультурному просторі. В останні десятиліття ХХ – поч. ХХІ ст. слово «соціокультурний» набуло статусу термінологічного, дефініції, вживаної й тлумаченої досить довільно. Одинадцятитомний «Словник української мови» подає лаконічне визначення: «Соціально-культурний – пов'язаний з культурою суспільства» [6, 476], «Великий тлумачний словник сучасної української мови» – аналогічне [2, 1360]. Ми цілком погоджуємося з думкою А. Черній про те, що «соціалізація» охоплює всі сфери, пов'язані з соціумом і культурою [4, 237, 238]. Це поняття визначає явища надзвичайно багатогранні й різноманітні. Так, терміном «соціокультурна змістова лінія» послуговуються досить тривалий час науковці й методисти іноземних мов, виділяючи, здебільшого, як домінують країнознавство, а точніше так звані «фонові знання» про країну та її культуру

(Н. Божок, Л. Власенко). «Соціокультурна компетентність» у дослідженнях І. Гудзик також набула «прав громадянства» у взаємозв'язках із такими науковими дисциплінами, як соціологія, етнокультурологія, лінгвокультурологія [3]. Та все ж, актуальність розвитку соціокультурної компетентності майбутнього вчителя визначається як соціальними чинниками, так і розробленням культурологічного напрямку в сучасному мовознавстві (С. Єрмоленко, В. Жайворонок, В. Кононенко, Л. Мацько та ін.). Огляд науково-методичної, лінгводидактичної літератури дозволяє констатувати, що формування соціокультурної компетентності студентів педагогічних ВНЗ є важливим і необхідним чинником на шляху становлення цілісної, гармонійної, соціально активної особистості, яка характеризується такими особливостями, як: орієнтація на позитивне, а не на негативне сприйняття життя; здатність реально оцінювати себе й добре розуміти інших; прагнення до безперервного оновлення й удосконалення своїх компетентностей; впевненість у собі.

Формування соціокультурної компетентності студентів педагогічних вищих навчальних закладів вимагає не просто засвоєння певної системи лінгводидактичних знань, умінь і навичок, а саме таких, що дозволяють «вистояти» під натиском не тільки значного обсягу інформації, але й у спілкуванні з тими, хто інакше мислить, серед яких кожному доведеться жити й працювати. Крім того, педагог повинен володіти відповідною особистісною спрямованістю, індивідуальною культурою та досвідом соціальної рефлексії, тому що джерелом компетентності майбутнього педагога є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), яка вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси. Компетентність формується, розвивається й виявляється в процесі конкретної діяльності. Це слушне положення стало одним із вихідних для визначення суті соціокультурної компетентності вчителя початкової школи.

Соціокультурна компетентність учителя початкових класів виявляється в соціокуль-

турній діяльності педагога, яку визначають як науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання взаємодії вчителя з соціальними інститутами (сім'єю, соціальними службами, культурно-просвітницькими установами, громадськими організаціями, неформальними групами учнів тощо) з метою вирішення питань навчання, виховання, а також соціалізації учнівської молоді.

Мета соціокультурної діяльності вчителя початкових класів полягає в створенні сприятливих умов для соціалізації учнів, їхнього культурного розвитку й виховання, професійного самовизначення, самореалізації. Водночас соціокультурна діяльність учителя спрямована на прищеплення культурних цінностей молодому поколінню. У процесі реалізації соціокультурної діяльності виражаються суб'єкт-суб'єктні або суб'єкт-об'єктні відносини особистості в межах певного соціокультурного середовища, представленого сукупністю соціальних інститутів [1, 6–7].

Ґрунтуючись на вищезазначених положеннях, соціокультурну компетентність майбутнього вчителя визначають як інтегративне особистісне утворення, що характеризується сукупністю професійно-педагогічних знань, умінь і якостей, які забезпечують ефективність професійної взаємодії з різними соціальними інститутами для вирішення навчально-виховних завдань. У цьому контексті поняття «взаємодія» розуміємо як соціокультурну взаємодію, що являє собою багатоцільовий психологічний, педагогічний, морально-соціальний і правовий процес комунікації й передбачає загальні взаємообумовлені дії (спільна мета, спільні завдання, спільні проблеми, спільне їх розв'язання тощо).

Усвідомлюючи актуальність питання, в сучасних педагогічних вищах потрібно більше уваги звертати на з'ясування реального стану готовності студентів до формування в молодших школярів понять мовленнєвої та соціокультурної компетентностей. Для реалізації цієї мети варто використовувати різні методи та прийоми дослідження: консультації, індивідуальні та групові бесіди з майбутніми педагогами, ознайомлення з планами-конспектами уроків вчителів початкових класів, спостереження й аналіз уроків, анке-

тування серед студентів, вивчення шкільної документації.

Із метою з'ясування реального стану рівня усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів значення мовленнєвої та соціокультурної компетентностей в навчально-виховному процесі нами проведено анкетування студентів III–IV курсів педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Питання анкети спрямовані на визначення в студентів наявності або відсутності потрібної інформації щодо основних компетентностей педагога.

Анкетування майбутніх учителів

1. Прізвище, ім'я та по батькові.
2. Висвітліть поняття «мовлення», «мовленнєва змістова лінія», «мовленнєва компетенція», «мовленнєва компетентність».
3. Ваше розуміння понять «соціокультурна змістова лінія», «соціокультурна компетенція», «соціокультурна компетентність».
4. Як, на вашу думку, висвітлена соціокультурна змістова лінія в підручниках з української мови для учнів 1–4 класів?
5. Із яких джерел, на вашу думку, можна брати матеріал для формування мовленнєвої та соціокультурної компетентностей учнів 1–4 класів?
6. Назвіть види робіт, які сприяють формуванню мовленнєвої компетентності в учнів початкової школи.
7. Наведіть приклади вправ і завдань соціокультурного спрямування.

Аналіз анкетування засвідчив, що студенти педагогічних вишів не усвідомлюють на належному рівні роль мовленнєвої та соціокультурної компетентностей та недостатньо розуміють як їх реалізувати у навчально-

виховному процесі. Узагальнені показники анкетування дають підстави стверджувати, що сформованість основних компетентностей у майбутніх учителів початкової школи загалом перебуває на початковому рівні, в окремих випадках наближаючись до середнього.

Отже, формування мовленнєвої та соціокультурної компетентностей – це процес цілісний і багатогранний, такий, що припускає не просто навчання майбутнього педагога нових способів професійної діяльності, а становлення його мотиваційної, інтелектуальної, духовної сфер особистості. Відтак формування цих компетентностей доцільно здійснювати в рамках основної професійної підготовки, тобто у процесі навчання й на тому наочному змісті, який сприяв би засвоєнню студентами належної суми знань з української мови, що стала б основою для вироблення соціокультурного світогляду, а також мовленнєвих умінь та навичок.

Список використаних джерел

1. Білоцерківська Н. Г. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.04 / Н. Г. Білоцерківська. – Х, 2009. – 20 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусол. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Гудзик И. Ф. Компетентностно-ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. – Черновцы: Букрек, 2007. – 495 с.
4. Малий етнополітологічний словник. – К.: МАУП, 2005. – 283 с.
5. Скуратівський Л. Психолого-дидактичні тенденції загального і мовленнєвого розвитку школярів в науці і практиці XXI століття / Л. Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 8. – С. 22–26.
6. Словник української мови. – Т. 9. – К.: Наукова думка, 1978. – 916 с.

V. VITYUK, V. KYSEL
Lutsk

FORMATION OF SPEECH AND SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The modern development of our country puts forward new requirements towards professional training of primary school teachers. Today universities faced with the task of identity formation, which focuses on contemporary realities speech and socio-cultural dynamics, professionals, able to realize themselves in modern European society. The essence of the concepts of «speech competence» and «socio-cultural competence» as a combination of knowledge and skills, providing effective speech socio-cultural activities and future primary school teacher are given in the article. The urgency of this concept makes the elucidation of the real state of readiness of students of pedagogical universities to business and professional activities and analysis of the formation of verbal concepts and socio-cultural competencies of the future teachers. One of the aspects of speech competence development of students of pedagogical universities is the improvement of their communicative qualities of speech: accuracy, purity, accuracy, consistency, richness and diversity, relevance,

expression. The final goal of the development of speech of the future teaches we see in the formation of the teacher as a speaker in the modern socio-cultural space. The socio-cultural activities a teacher should be aimed at creating favorable conditions for socialization of students, instilling cultural values to the younger generation. Formation of speech and socio-cultural competencies is a holistic and multifaceted process, one that involves not only learning new ways of future teachers professional activity but the formation of his motivation, intellectual, emotional and behavioral areas of personality.

Key words: vocal competence, sociokul'turna competence, broadcasting, communicative qualities of broadcasting, vocal semantic line, sociokul'turna semantic line.

В. В. ВИТЮК, В. Г. КИСЕЛЬ

г. Луцк

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Современное развитие нашей страны выдвигает новые требования относительно профессиональной подготовки учителей начальной школы. На сегодня перед высшими учебными заведениями стоит задание формирования личности, которая ориентируется в современных реалиях речевой и социокультурной динамики, профессионала своего дела, способного реализовать себя в современном европейском пространстве. В статье обоснованно сущность понятий «речевая компетентность» и «социокультурная компетентность» как совокупность знаний, умений и качеств, которые обеспечивают эффективную речевую и социокультурную деятельность будущего учителя начальной школы. Актуальность этого вопроса предопределяет выяснение реального состояния готовности студентов педагогических высших заведений к профессиональной деятельности и анализ уровня сформированности у будущих учителей понятий речевой и социокультурной компетентностей. Одним из аспектов развития речевой компетентности студентов педагогических высших заведений есть совершенствование их коммуникативных качеств общения: правильности, чистоты, точности, содержательности, логичности, богатства, уместности, выразительности. Конечную цель развития общения будущего учителя мы видим в формировании педагога как коммуникабельной личности в современном социокультурном пространстве. Формирование речевой и социокультурной компетентностей – это процесс целостный и многогранный, такой, который допускает не просто обучение будущего педагога новым способам профессиональной деятельности, а становление его мотивационной, интеллектуальной, духовной сфер личности.

Ключевые слова: речевая компетентность, социокультурная компетентность, речь, коммуникативные качества речи, речевая смысловая линия, социокультурная смысловая линия.

Стаття надійшла до редколегії 12.10.2015

УДК 373.5.016:811.161.2(07)

А. В. ГАМЗА

м. Рівне

nyse4kaa@mail.ru

ФОРМУВАННЯ УВИРАЗНЕНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА

У статті розглядаються теоретико-практичні основи методики формування увиразненого мовлення школярів як важливого аспекту навички говоріння; проаналізовано умови розвитку мовлення дитини початкової ланки освіти; описано важливість застосування вправ мовного та мовленнєвого характерів, спрямованих на роботу з прикметником; доведено важливість методики формування навички увиразненого мовлення молодшого школяра через опрацювання теми «Прикметник»; визначено правильну систему побудови вправ практичного спрямування на досягнення високо результату з розвитку мовлення учнів початкових класів.

Ключові слова: мова, мовлення, зв'язне мовлення, навичка говоріння, увиразнене мовлення, прикметник.

Завдання шкільного курсу української мови широкі й багатогранні, бо учитель-словесник повинен формувати свідому мовну особистість, яка б відзначалася розвиненим мовленням, а отже, мисленням, інтелектом,

емоційно-естетичним сприйняттям мови, мовним чуттям, мовним етикетом.

У Державному стандарті змісту, обсягу й рівня освіти в початкових класах зазначено, що мовлення є втіленням, реалізацією систе-

ми мови, яка виявляє себе тільки в мовленні й тільки через нього виконує своє комунікативне призначення. Якщо мова – це засіб спілкування, то мовлення – вироблений цим засобом спосіб спілкування [8, 67].

Зауважимо, що під мовленням лінгвісти розуміють як сам процес говоріння, так і результат цього процесу, тобто мовленнєву діяльність і мовленнєве висловлювання, що фіксуються усним або писемним мовленням (А. Алфьоров, Н. Арутюнова, В. Виноградов, І. Срезневський).

Точність мовлення забезпечується підбором слів, які найкраще відповідають змісту висловлювання [7, 46].

Багатство мовлення виявляється в різноманітності використання його мовних одиниць з урахуванням вимог щодо мовленнєвої ситуації, яка розглядається [7, 46].

Виразність мови досягається за рахунок використання таких мовних засобів, які спонукають до конкретної дії читача (слухача), тобто викликають певні почуття, бажання для створення власних висловлювань в усній та писемній формах [4, 187].

Також слід виокремити й такі властивості мовлення як змістовність і логічність. Перша з них, відображуючи взаємозв'язок мислення й мовлення, допускає необхідну міру лаконізму, відсутність багатослівності та тавтології (повторів), друга виражається в дотриманні логічної послідовності у висловленні думок [4, 188].

Велику роль у розвитку мовлення учнів початкових класів, підвищенні його емоційності, культури відіграє робота над виразними засобами мови, оскільки вони надають їй колориту, збуджують мислення дітей, збагачують їхній лексичний словник. Учитель покликаний використати всі можливості у роботі над образними засобами, щоб саме в роки дитинства донести до свідомості серця найтонші відтінки барв, пахощі слова, щоб рідне слово стало духовним багатством дитини. Найдоступнішим з образних засобів мови для молодших школярів є епітет, який здебільшого виражається прикметником.

З урахуванням важливості роботи над прикметником для формування та розвитку мовлення молодших школярів на уроках

української мови, передбачається робота, що спрямована на формування «увиразненого мовлення», як результату сформованої навички говоріння молодшого школяра в процесі роботи над основними видами мовленнєвої діяльності.

Проблема формування й розвитку мовленнєвої активності дитини не нова. Певні аспекти та характер його дослідження спонукали до аналізу останніх досліджень та публікацій учених, науковців та практиків, які надавали великої уваги означеному питанню. Його вивчали спеціалісти в галузі психології (Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Леонт'єв, О. Лурія, А. Маркова), педагогіки (Л. Аристова, Т. Шамова, Г. Щукіна, П. Лебедев), дослідники дітей дошкільного віку (А. Богуш, Л. Божович, О. Гвоздев, С. Карпова) та молодшого шкільного віку (Л. Варзацька, М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Ладигенська, Н. Скрипченко, О. Хорошковська), велику увагу приділяли означеному питанню В. Лозова, Ш. Амонашвілі та інші.

Аналіз лінгвістичної та методичної літератури показує, що проблема вивчення прикметника як важливого аспекту розвитку зв'язного мовлення молодшого школяра, знаходиться у полі зору лінгвістів і методистів А. Грищенка, М. Жовтобрюха, М. Плюща, В. Виноградова, Г. Чуйко, М. Вашуленка, В. Мельничайка, М. Дорошенка тощо.

Проте проблема формування пізнавальної активності при вивченні граматичного матеріалу, зокрема, частин мови є ще недостатньо розробленою.

Отже, мета статті – визначення теоретичних основ формування пізнавальної активності молодших школярів, а також вироблення методики, яка забезпечить ефективність засвоєння теми «Прикметник» і сприятиме формуванню пізнавальної активності учнів; вивчення методичної сторони означеного питання та визначення важливих аспектів для методики української мови; підтвердження результативності проведеного дослідження за допомогою практичних вправ, які виконували молодші школярі в процесі навчання української мови у початкових класах.

Одним з основних положень програм з української мови для початкової ланки осві-

ти є всебічний розвиток усного й писемного мовлення учнів, що передбачає реалізацію учителем таких завдань: поповнення й активізація лексичного запасу, формування вмінь усного й писемного мовлення, забезпечення розумового розвитку школярів. Саме тому на кожному уроці необхідно працювати над словом і словосполученням, образним висловом, точністю й доречністю їх вживання, умінням свідомо підходити до правильного оформлення власної думки, розвивати в учнів інтерес і увагу до слова в процесі оволодіння граматичним матеріалом.

Оскільки ефективність навчання й виховання підростаючого покоління зумовлюється всією вчительською діяльністю, то важливим завданням для вчителя у засвоєнні рідної мови є навчити учня змістовно, правильно, стилістично точно та інтонаційно виразно висловлювати думки за допомогою усного й писемного мовлення.

Із цією метою необхідно постійно поєднувати теоретичний аспект процесу вивчення мови в школі з повсякденним розв'язанням практичних питань. Учні повинні ознайомитися із мовою як об'єктивною реальністю, усвідомити її роль у суспільному житті, засвоїти лінгвістичні поняття, зрозуміти структуру мови на всіх рівнях її будови, багатство й різноманітність мовних засобів. Крім цього, вони повинні дотримуватися законів і норм літературної мови, збагачувати словниковий запас, розвивати мислення, виробляти необхідні навички грамотного письма та вміння правильно, виразно, образно висловлювати думки й почуття.

Прикметник, як ніяка інша частина мови, має невичерпні можливості збагачувати й уточнювати словник дітей, надавати висловленню точності чи образності, яскравого емоційного забарвлення, адже мовлення молодших школярів бідне й безбарвне саме через обмежений ужиток прикметників, невміння використовувати їх багатозначність і синоніміку.

У мовленні прикметники набувають нових значень та емоційних відтінків, конкретизуються, розширюються й збагачуються їх лексичні значення. Вільне та змістовно виправдане використання прикметників у мовленні передбачає формування вмінь застосо-

вувати їх у контекстах, що характеризуються різними стилістичними, жанровими та іншими особливостями.

Відомо, що в активному запасі учнів початкових класів переважають іменники та дієслова. Прикметників, як показує аналіз усних і писемних висловлювань школярів, значно менше. А це помітно знебарвлює мовлення, позбавляє його образності, знижує емоційність, ускладнює роботу над формуванням умінь будувати тексти.

У системі вправ, спрямованих на формування увиразненого мовлення молодших школярів за допомогою прикметника, великого значення надають комбінованим вправам, які безпосередньо прив'язані до уроків української мови. Вони спрямовані на формування наступних мовленнєвих навичок: знаходити в тексті граматичні мовні та мовленнєві одиниці, аналізувати їх з точки зору точності й доцільності вживання, використовувати вивчені одиниці у власних висловлюваннях.

Специфіка комбінованих вправ у методиці формування мовленнєвої компетентності проявляється в тому, що вправи цього блоку містять комбінацію завдань, розрахованих на повторення засвоєних теоретичних знань, формування навичок на матеріалі вивчення конкретної теми й раніше вивчених розділів на основі дидактичного матеріалу.

Вправи з української мови в початкових класах, вважає М. Львов, – це «види навчальної діяльності учнів, що ставлять їх перед необхідністю багатократного і варіативного застосування отриманих знань, умінь і навичок у різних мовних зв'язках та умовах [5, 123]». Вправи повинні відповідати цілям і завданням навчання, про що свідчить різноманітність класифікацій у підручниках з української мови. Наприклад:

Вправа 1. Гра «Який? Яка? Яке?»

Вчитель називає слово, яке відповідає на питання хто? або що? Учні записують і добирають до нього слова, які є назвами ознак, відповідають на питання який? Яка? Яке?

Вправа 2. Прочитайте запис на дошці. Назвіть прикметники. На які питання вони відповідають? Що означає? З якими словами зв'язані прикметники? Запишіть за моделями в зошит: Який? Хто? Яка? Хто?

Вовк сірий. Лис рудий. Зебра смугаста. Конвалія пахуча. Кролик пухнастий. Сонечко ласкаве.

Вправа 3. Гра «Заборонені прикметники». Учителю диктує речення. Речення, в яких є прикметники на означення кольору писати не можна. Для цієї вправи можна використовувати такі речення.

Ви знаєте, як тиша пестить у місячні веселі ночі? 2. Ви знаєте, як сплять старі гаї? 3. Як упав же він з коня та й як білий сніг. 4. На призьбі дід старий – як сон. 5. Мій травень золотий, зелений травню! Мій травню голосний – на всі дороги!

Вправа 4. Випишіть спочатку прикметники м'якої групи, а потім — твердої.

Безробітний, верхній, весняний, модний, новий, дружній, телячий, Сергіїв, зелений, майбутній, присутній, ладен, глухий, житній, освітній, вчорашній, справжній, ранній, повен, домашній, доччин, обідній, Маріїн, сизий, сьогоднішній, тутешній, дідів, зовнішній, рідний, останній, завтрашній, західний.

Вправа 5. Утворіть від поданих прикметників усі можливі форми ступенів порівняння. З'ясуйте, які фонетичні зміни відбуваються при утворенні вищого ступеня порівняння.

Свіжий, сизий, гладкий, тихий, рідний, солодкий, глибокий, гарний, малий, старий, гіркий, довгий, далекий, дужий, швидкий, близький, тяжкий, товстий, здоровий, великий, високий, красивий.

Вправа 6. Подані словосполучення замініть словосполученнями іменників з прикметниками, якщо така заміна можлива.

Зразок: олівець батька – батьків олівець, вітер з півночі – північний вітер.

Хвилі Дніпра, робота студента, командир дивізії, заповіт батька, твори Тичини, робота на заводі, клуб металістів, шабля зі сталі, стовп із дерева, загін із фронту, хвороба шлунку, завдання на рік, дні весни, листя берези, порядки школи, вулиці села, протест народу, привіт товариша, артист із Києва.

Отже, можна стверджувати, що запропоновані нами вищенаведені вправи формують у молодших школярів різні мовленнєві навички: визначати значення слів, давати тлумачення вже відомих слів, використовувати в мовленні слова відповідно до їх значень та ознак, пояснювати особливості їх вживання, вживати прикметники та утворювати ступені порівняння в мовленні залежно від цілей і мети спілкування, користуватися словниками української мови.

Результативність проведеного дослідження наведена у табл. 1.

Аналізуючи кінцевий результат проведеного дослідження, можна зробити висновок, що учням контрольних класів, працюючи з прикметниками та текстами стосовно означеного питання, не вдалося повністю сформулювати навчально-мовленнєві навички, передбачені програмою та учителями-класоводами. Лише певна частина школярів впоралася з поставленими завданнями (55% загальної кількості учнів виконали вправу щодо визначення поняття «Прикметник» та уміння прив'язувати його до інших частин мови та лише 27% учнів контрольних класів

Таблиця 1

Результати формування та розвитку увиразненого мовлення у процесі роботи над прикметником на уроках української мови у 4-му класі

К Л А С	Визначення поняття «Прикметник» та уміння прив'язувати його до інших частин мови (4 клас)		
	Загальна кількість учнів	Кількість учнів	Кількість учнів у %
Контрольні класи	450	276	55
Експериментальні класи	450	400	92
К Л А С	Утворення ступенів порівняння прикметників та вживання їх в реченні (4 клас)		
	Загальна кількість учнів	Кількість учнів	Кількість учнів у %
Контрольні класи	450	176	27
Експериментальні класи	450	380	75

впоралися з утворенням ступенів порівняння прикметників та вживання їх в реченні.

Щодо результатів виявлення рівня сформованості мовних та мовленнєвих навичок у процесі роботи над увиразненим мовленням молодших школярів на основі прикметника, то учні експериментальних класів виявили великий інтерес до означеного аналізу окремих мовних елементів у процесі формування навички говоріння: 92% учнів експериментальних класів виконали завдання з визначення поняття «Прикметник» та уміння прив'язувати його до інших частин мови, а це свідчить про високу якість знань школярів щодо означених понять; 75% учнів експериментальних класів засвідчили, що з допомогою роботи над прикметником вони краще усвідомлюють значення завдань, які мають виконувати. Впроваджений елемент проектного навчання у експериментальних класах, дає підстави стверджувати, що вищезгадані підходи є досить хорошими та актуальними в сьогоднішньому розвитку освітнього процесу.

Отже, можна зробити висновок, що процес формування мовлення в системі роботи над прикметником залежить від рівня усвідомленого засвоєння учнями змісту мовної

одиниці, розуміння її ролі в тексті й творчого використання у ході самостійного вирішення мовленнєвих завдань.

Список використаних джерел

1. Бадер В. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів / В. Бадер // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 53–55.
2. Варзацька Л. О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів / Л. О. Варзацька // Початкова школа. – 1991. – № 2. – С. 28.
3. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Вашуленко. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
4. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин // Избранные труды. – М., 1998. – 576 с.
5. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1985. – 456 с.
6. Наумчук М. М. Розвиток зв'язного мовлення учнів 1–4 класів / М. М. Наумчук, Н. О. Будна. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 64 с.
7. Пентиліук М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горшкіна та ін. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти». – К.: МОН, 2011.
9. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класів. – К.: Початкова школа, 2013. – 432 с.
10. Хорошковська О. Текст, як основа розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови / О. Хорошковська, О. Петрук // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 11–14.

A. HAMZA
Rivne

FORMATION OF SPEECH DEPICTING YOUNGER STUDENTS IN LEARNING ADJECTIVES

In the article the theoretical and practical basis method of forming expressiveness speech as an important aspect of students speaking skills; conditions of language development of the child's primary-level education; described the importance of language and speech exercises of characters designed to work with an adjective; importance method of forming expressiveness speech skills through the study of primary school children theme "Adjective"; the correct system building exercises practical direction to achieve high results with speech development of primary school pupils.

Key words: language, speech, connected speech, speaking skill, expressiveness speech, adjective.

A. В. ГАМЗА
г. Ровно

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

В статье рассмотрено теоретико-практические основы методики формирования выразительности речи младших школьников как особенного аспекта навыка говорения; проанализированы условия развития речи ребенка начальных классов; определена важность применения упражнений языкового и речевого характеров, направленных на работу с прилагательным; доказана важность методики формирования навыка выразительной речи младшего школьника через проработки темы «Прилагательное»; определена правильная система построения упражнений практического направления на достижение высоких результатов по развитию речи учащихся начальных классов.

Ключевые слова: язык, речь, связная речь, навык говорения, выразительная речь, прилагательное.

Стаття надійшла до редколегії 16.10.2015

УДК 378.147:811

Т. А. ГАННІЧЕНКО

м. Миколаїв

tatyanagannichenko@mail.ru

РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Стаття присвячена ролі іншомовної освіти в системі професійної підготовки студентів-нефілологів. Визначені поняття «комунікативна компетенція», «професійна компетентність», «спілкування», «професійне спілкування», «професійна майстерність».

Ключові слова: іноземна мова, фахівець, професійна підготовка, професійне спілкування, комунікативна компетенція, професійна компетентність.

Євроінтеграційні процеси, політичні, економічні й соціокультурні чинники та, як наслідок, зростаючі соціальні й особистісні потреби спеціаліста зумовлюють необхідність змін у системі професійної підготовки фахівців, що мають бути спрямовані на вільний доступ до культурних, наукових й освітніх надбань людства, розвиток особистості, її творчого потенціалу, самостійності, конкурентоспроможності, мобільності. Вільне володіння іноземними мовами, насамперед англійською, сприятиме реалізації зазначеного.

Перехід на неперервну інтегровану освіту в немовних вищих навчальних закладах визначається трьома напрямками – оволодіння основною та додатковою спеціальністю, комп'ютерними технологіями, іноземними мовами професійного спрямування, діловим українським мовленням (мовна освіта).

Національна політика щодо ролі іноземних мов зазнала позитивних змін. Мета й завдання, принципи вивчення мов, структура й зміст навчання втілені в концепції мовної освіти в Україні, що ґрунтується на основних положеннях Конституції України, Законах України «Про освіту», Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, положеннях документів Ради Європи «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Європейський мовний портфель» тощо. Все більшої ваги набуває вивчення англійської мови як одного з пріоритетів стратегії розвитку країни, що визначено Указом Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні».

Дослідженню проблем мовної освіти й зокрема іншомовної як складової професійної присвятили свої праці А. Бердичевський, І. Бім, Г. Борозенець, Н. Гальскова, Т. Дмитренко, О. Леонтєв, Є. Полат, В. Сафонова, С. Тер Мінасова, О. Федорова, В. Черняк, Т. Шамова, W. Eismann, M. Jung, M. Koenig, H.-J. Krumm, D. Levy-Hillerich, G. Neuner та ін.

Метою нашої статті є визначити роль англійської мови в системі професійної підготовки майбутніх фахівців-нефілологів.

Спільні освітні документи Ради Європи репрезентують як провідний – компетентнісний підхід до підготовки спеціалістів. Означений підхід – це спроба поєднати соціальні намагання індивіда інтегруватися в суспільство та потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях. У зв'язку з цим під час симпозіуму Ради Європи з теми «Ключові компетенції для Європи» було визначено перелік основних компетенцій, якими має володіти фахівець [5]. Однією з них названо комунікативну компетенцію (КК). Від рівня її сформованості залежить розвиток усіх інших компетенцій, потрібних для ефективного функціонування особистості в системі суспільних відносин і майбутній професійній діяльності. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти зазначається, що всі компетенції людини слугують, так чи інакше, здатності користувача мовою до спілкування й можуть розглядатися як аспекти КК [1].

Основною метою мовної освіти є формування КК, зокрема й іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) як частини професійної. І саме професійно-орієнтоване навчання іноземної мови сприятиме цьому процесу, оскільки поєднує набуття знань фахового

мовлення з розвитком особистості. Як наголошують учені знання рідної (української) мови (О. Біляєв, М. Вашуленко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, М. Пентиліук, М. Плахотник та ін.) та іноземної (зокрема англійської) (І. Бім, Є. Полат, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова та ін.) можуть забезпечити духовний та інтелектуальний розвиток особистості, досягнення професійного успіху. Особистісно-орієнтоване навчання дає можливість розвивати мовну особистість майбутнього спеціаліста й неперервна мовна освіта, починаючи зі шкільного курсу й продовжуючи профільне навчання мови у вищій школі, може це забезпечити.

Навчання іноземної мови, крім того, є засобом формування вмінь і навичок комунікації або спілкування. На нашу думку, спілкування – процес міжособистісного обміну інформацією для задоволення своїх соціальних, професійних потреб тощо, та формування мовної особистості індивідуума, що може здійснюватися лише в спілкуванні з іншими людьми. Під професійним спілкуванням ми розуміємо мовленнєву взаємодію в певній професійній ситуації, а також у цілому спілкування людей однієї професії в межах фахової діяльності, володіння професійною КК.

Студенти отримують знання та набувають навичок фахового спілкування на заняттях зі спеціальних дисциплін, імітуючи професійне спілкування в процесі мовної підготовки. Професійна діяльність вимагає застосування відповідних знань, що виявляються в практичних уміннях, які формуються на початковому етапі навчання й удосконалюються в подальшій професійній діяльності. Професійне спілкування є важливим чинником у формуванні компетентної особистості, оскільки воно є необхідною умовою для виконання професійних обов'язків, впливає на розвиток професійних якостей людини, сприяє успішній самореалізації особистості у професійній сфері, забезпечує її конкурентоздатність на ринку праці. Професійне спілкування є спеціальним видом спілкування, оскільки для його реалізації необхідні спеціальні знання, воно визначається кваліфікаційними вимогами до певної спеціальності, цілями, змістом, засобами, що властиві певній практичній діяльності. Відповідно, необхідним є спе-

ціальне навчання професійно-орієнтованому спілкуванню студентів нефілологічних спеціальностей.

Проаналізувавши праці вчених, що досліджували проблему ролі професійного спілкування в становленні особистості спеціаліста, ми дійшли висновку, що професійне спілкування має такі ознаки: 1) наявність загальної та конкретної мети спілкування; 2) наукова обґрунтованість; 3) високий професійний рівень та культура комунікації. Остання, на наш погляд, є найбільш ваговою, оскільки вказує на загальний інтелектуальний і культурний розвиток особи. Наявність цих ознак професійного спілкування є необхідною умовою професійної компетентності майбутнього фахівця як основної вимоги нової парадигми освіти.

Питання професійної компетентності досліджувалося вітчизняними і зарубіжними вченими (Л. Барановська, І. Зимня, І. Зязюн, І. Ісаєв, С. Ніколаєва, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, В. Ягунов). На думку британського психолога Дж. Равена, професійна компетентність – специфічна здатність, необхідна для виконання конкретного завдання в конкретній предметній сфері, та, яка містить вузькоспеціальні знання, спеціальні предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [3, 5–6].

Показником сформованості професійної компетентності є професійна майстерність, яка складається з сукупності професійних знань та навичок і вміння застосовувати їх на практиці, а також позитивне ставлення до своєї професійної діяльності [4]. Набуття й удосконалення професійних знань, навичок і вмінь відбувається одночасно та за допомогою знань, умінь і навичок комунікативної діяльності. Тобто, комунікативна компетенція є одним із компонентів професійної компетентності.

У процесі спільної діяльності викладача й студентів із вивчення спеціальних дисциплін засобами рідної й англійської мови досягається синтез предметних компетенцій, що забезпечує володіння англійською мовою й засвоєння предметно-профільного змісту освіти. Під час навчання розвиваються здібності до іншомовного спілкування, відбувається долучення студента до культурних, на-

укових, освітніх здобутків інших народів, формується особистість майбутнього фахівця, його інтерес до майбутньої професії, здатність отримувати новітню інформацію з різних міжнародних друкованих засобів інформації та ресурсів Інтернет, що майже на сто відсотків є англomовними або дублюються англійською мовою.

Англійська мова є одним із базових системоутворюючих факторів формування професійної мобільності майбутніх фахівців. У динамічному світі інформації практичні мовні знання допоможуть підвищити або навіть змінити свою кваліфікацію. Крім того, за допомогою англійської мови можна здійснювати деякі аспекти професійної діяльності: мати вільний доступ до технологій і нових тенденцій у професії, налагоджувати контакти з іноземними представниками своєї професії. Багато фірм, що працюють на міжнародному ринку, бажають мати універсальний штат фахівців, що володіють іноземними мовами, щоб залишатися конкурентоздатними у світі бізнесу.

Отже, вивчення курсу англійської мови допоможе забезпечити успіх здобувачу вищої освіти в майбутньому. У процесі навчання студенти отримують міжкультурні, термінологічні та міждисциплінарні навички, що потрібні їм у професійній діяльності. Єдність культурологічного й синергетичного підходів у викладанні іноземної мови забезпечує

оволодіння фаховою термінологією та прийомами й практичними навичками укладання документів, формування високої культури ділового спілкування, професійної комунікативної компетенції.

Орієнтація системи мовної освіти на підвищення якості професійної підготовки творчо мислячого фахівця, здатного самостійно отримувати й аналізувати автентичну інформацію потребує подальшої розробки таких освітніх моделей, які могли б задовольняти потреби підготовки фахівців, обумовлені новою соціальною ситуацією, появою необхідності міжособистісних, міждержавних і міжпрофесійних обмінів.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Мова в професійному вимірі: комунікативно-культурний аспект» (17–18 грудня 2014 р.) : У 2-х ч. – Х. : НУЦЗУ, 2014. – 240 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация : перев. с англ. / Дж. Равен – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С, 2003. – С. 57–81.
5. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

T. GANNICHENKO
Mykolaiv

ROLE OF FOREIGN EDUCATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PREPARATION OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS

Article is devoted to a role of foreign-language education in the system of professional training of students non-philologists. The concepts «communicative competence», «professional competence», «communication», «professional communication», «professional skill» were defined.

Key words: foreign language, expert, professional training, professional communication, communicative competence, professional competence.

Т. А. ГАННИЧЕНКО
г. Николаев

РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Статья посвящена роли иноязычного образования в системе профессиональной подготовки студентов-нефилологов. Определены понятия «коммуникативная компетенция», «профессиональная компетентность», «общение», «профессиональное общение», «профессиональное мастерство».

Ключевые слова: иностранный язык, специалист, профессиональная подготовка, профессиональное общение, коммуникативная компетенция, профессиональная компетентность.

Стаття надійшла до редколегії 06.10.2015

УДК 371.3+821.161.2

О. В. ГІНКЕВИЧ

м. Миколаїв

gin_nka@mail.ru

ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено проблему формування вмінь учнів аналізувати та синтезувати художній текст під час вивчення української літератури, подано огляд методичних концепцій та ідей щодо проблеми формування аналітико-синтетичних умінь в учнів під час вивчення літератури.

Ключові слова: аналіз, синтез, аналітико-синтетичні вміння, розумовий розвиток, інтелектуальні вміння.

Пріоритетна роль у навчанні літератури завжди відводилася розумовому вихованню дітей та їх моральним якостям. Методисти всіх часів перебували в пошуках відповідної методики опрацювання змісту виучуваних творів. Ще в середині XIX ст. просвітителі почали активно розробляти особистісний аспект літературної освіти, виділяти пізнавальні функції художнього твору, значне місце у вивченні твору відводили самостійній роботі школярів, важливим засобом якої вже тоді визначили літературну задачу, а методом – евристичну бесіду (А. Острогорський, М. Пирогов, В. Стоюнін,) [10, 85–86]. Особливо активізувалися вчені на початку XX ст. Наукові проблеми розв'язуються за різними напрямками: саморозвитку (Б. Степанишин); вивчення художніх творів на засадах компаративного (А. Градовський) і контекстного (В. Гладишев) аспектів; на екзистенціально-діалогічній основі (Г. Токмань); у взаємозв'язках із різними видами мистецтв (С. Жила); на засадах інтерсуб'єктного навчання (В. Уліщенко); у процесуально-впорядкованому навчанні (Н. Волошина, А. Ситченко). Таким чином, активно формується методична думка про зміст, завдання й методи навчання літератури.

Метою даної статті є огляд методичних концепцій щодо проблеми формування аналітико-синтетичних умінь в учнів під час вивчення літератури.

Ще до вивчення української мови і літератури в національній школі бере початок в Україні системна методична думка про особливості навчання словесності. Методика як наука визначалася вивченням правильних, заснованих на законах психології та дидактики, способах шкільного навчання [6, 1]. Розу-

мова діяльність людини у пізнавальному процесі пов'язувалася з такими діями: 1) спостереження, 2) порівняння, 3) загальнення, 4) висновок та 5) перевірка висновку, внаслідок чого відбувається перехід від конкретного, окремого до загального, від ближчого до віддаленого, від відомого до невідомого [6, 50]. Уже тоді предтечею неперервного навчання була теза методиста про те, що справжня освіта завжди є плодом самоосвіти, бо якщо учень після школи покинув читати й навчатися, то його шкільна освіта звелася до нуля [6, 52–58]. Пізніше цю тезу підкреслював і В. Сухомлинський.

Опрацювання художнього твору, насамперед його виразне читання, більш як століття тому сприймалося вченими як процес усного вираження думки, що в живому мовленні набирає нових фарб і тонів – того, що не може дати писемна мова [6, 104].

Ефективною формою розвитку вільної думки учнів, ще зазначав Г. Сковорода, вважався диспут, де кожен мав змогу вільно висловлювати й захищати те чи інше положення, а дієвим методом вивчення твору – пояснювальне читання. Водночас освітні завдання здавна пов'язувалися з виховними, оскільки школа повинна гармонійно розвивати всі дитячі сили – фізичні й духовні, розумові та морально-естетичні.

Важливо, як доводив Я. Коменський, навчати школярів не лише розумінню виучуваного, а й умінням висловлювати своє розуміння, застосовувати на практиці зрозуміле. Стверджував і Г. Песталоці, що учні повинні здобувати не лише знання, а й уміння, й не тільки думати, а й діяти.

О. Дорошкевич ще сто років тому системно виклав основи побудови уроку літератури [5]. Вчений зауважив, що школа не повинна задовольнятися лише освітніми завданнями й готовністю до накопичення знань, бо набагато важливіше виховання людини, яка тяжіє до пізнання та самовдосконалення, прагнучи досягти вершин людського духу. Саме тому, на думку О. Дорошкевича, належну увагу потрібно приділити методам навчання, за допомогою яких відбувається осягнення учнями не тільки змісту навчальних предметів, а й способів їх засвоєння [5, 3]. Методист звернув тоді увагу й на поширене досі явище, коли методичні проблеми беруться вирішувати не педагоги, не методисти, а літературознавці, диктуючи освітянам як зміст літературної освіти в школі, так і способи її здійснення.

Методичну спільноту завжди турбувала перевага змістового аспекту навчання над формальним, власне методичним (О. Дорошкевич, М. Рибникова, Т. Бугайко, а також Н. Волошина, В. Гладишев, А. Градовський, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Лісовський, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, Б. Степанишин, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Шуляр). Педагоги давно вже віддають перевагу евристичному методу, за яким учитель шляхом питань приводить учнів до знаходження істини, до відповідних положень і висновків. На слушність евристичного методу вказував і Г. Песталоці. Мова йде про так звані «вивідні знання» (вислів Б. Степанишина – О. Г.), які є результатом самостійної пізнавальної роботи школярів. Роль учителя, підкреслював О. Дорошкевич, зводиться до керівництва обговоренням прочитаного, потребує вміння непомітно спрямовувати учнівську думку про твір у заданому напрямі [5, 7–8]. Про необхідність педагогічного керівництва пізнавальною роботою учнів неодноразово повторював В. Сухомлинський, який називав себе вчителем літератури. Водночас методичні рекомендації О. Дорошкевича про застосування літературної бесіди переконують у тому, що саме система завдань і запитань є невід'ємною ланкою партнерської взаємодії вчителя й учнів у навчальному процесі й тому служить засобом формування як знань, так і вмінь їх здобувати. Ф. Буслаєв завжди

наголошував на тому, що порядок запитань літературної бесіди послідовно приводить учнів до істини й вказує собою шлях до неї. Очевидно, маючи на меті розвиток в учнів аналітичних і синтетичних умінь роботи над текстом художнього твору, варто насамперед дбати про зміст і форми завдань та запитань, що спонукають читачів до активної продуктивної діяльності в процесі художнього пізнання.

Головним інструментом учіння дидакти ще в другій половині минулого століття визнали орієнтовну основу розумових дій, рекомендації алгоритмічного типу, що передбачають навчання «через кожну навчальну дію» (вислів М. Гриньової – О. Г.), і в міру освоєння цих дій відбувається їх «згортання» (інтеріоризація) у внутрішній план виконавця, внаслідок чого можемо говорити вже не про детальний алгоритм дій, які треба сформувати в учнів, а їх скорочений варіант – схему, про необхідність застосування якої в навчанні говорив С. Рубінштейн. Мова йде про типологічний підхід до постановки завдань і розробку ходу їх виконання, що передбачає виділення в матеріалі «аспектних проблем» (за І. Лернером) і побудову відповідно до них типів умінь та завдань, що їх ці вміння мають на меті. Застосовуючи до вивчення різних творів одні й ті ж типи завдань, їх можна видозмінювати відповідно до змісту й форми виучуваного матеріалу, а також вимог до знань і вмінь учнів та їхніх психічних особливостей.

Вибудовуючи систему завдань і запитань до твору й прагнучи розвивати в учнів аналітико-синтетичні вміння, маємо спрямовувати учнівські пошуки на виявлення психологічного портрету письменника та його героїв, на естетичний потенціал виучуваного твору, що максимально активізуватиме як розумові, так і моральні зусилля школярів, бо вимагатиме, наприклад, розбору вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки, актуалізації інших прийомів зображення дійових осіб літературного твору (аналіз), та їх наступної характеристики (синтез).

Головним завданням методики літератури I пол. XX ст. стає оновлення формального й змістового аспектів літературної освіти учнів, розвиток у них читацьких знань та вмінь

засобами мистецтва слова, формування в них моральних переконань та ін. Удосконалення якості навчання на уроках літератури фахівці співвідносять із єдністю читацьких думок і почуттів. Поділяємо думку про те, що «роль мистецтва в зміні, удосконалюванні людей і суспільних умов здійснюється в процесі взаємодії його на розум, так і на почуття...» [5, 92], що художній твір спочатку сприймається серцем і вже потім передається голові (за П. Юркевичем), що вказує на єдність логічного та емоційного аспектів художнього сприйняття, яка єдність розуміється як цілісність, що не зводиться до окремих своїх сторін. Тому ідейно-виховна роль літератури здійснена завдяки естетичному переживанню прочитаного, активному спілкуванню читача з літературними персонажами, на основі чого формується гармонія думки й почуття. Втім, стосовно мистецтва слова О. Мазуркевич слушно вказує на його специфіку, підкреслюючи, що література «... має своє матеріальне втілення в звуках і опосередковано в літерах, письмі, – доходить до її читача не просто в чуттєвому сприйнятті, а обов'язково в інтелектуальному розумінні, у сприйнятті не тільки серцем, а й неодмінно розумом» [7]. Особливість осягнення мистецтва слова полягає в тому, що читач отримує естетичну насолоду, лише усвідомивши значення слів, з яких складається художній текст, тоді як інші види мистецтв звертаються безпосередньо до почуттів реципієнта. Припускаємо перевагу пізнавального (логічного) аспекту засвоєння художнього твору, оскільки емоція в ході художнього засвоєння з'являється теж як ідея, тобто з оцінкою й тлумаченням її [4, 54].

На складну емоційно-логічну структуру процесу засвоєння художнього твору звертає увагу М. Рибникова, підкреслюючи, що від емоційного сприйняття тексту необхідно переходити до його аналітичного розгляду. Обґрунтовуючи ідею літературного читання «... від маленького письменника – до великого читача» [9, 256], методист підкреслює вагомість спілкування з мистецтвом слова: «Живе і гаряче слово породжує внутрішні іскри думки, пориви відчуття. Слідом за емоційними реакціями прокидається бажання перевірити, вияснити, усвідомити» [9, 119]. Саме тоді

місце має робота вчителя-словесника з розвитку інтелектуальних умінь. Задача розвивального навчання, вказує вона, не лише у безпосередніх прикладах, а й у «роботі аналітичного порядку, виховній пізнавальній думці, що росте на тих елементах життєвої динаміки, які відкриваються нам у житті героя, у творчому процесі, в мисленні письменника».

Підкреслюючи значення індивідуального становлення літературної освіти учнів та орієнтуючи вчителя на розробку зумовленої структурою змісту і форми твору системи послідовно здійснюваних методичних заходів, М. Рибникова приводить до думки про необхідність методичної системи цілеспрямованого формування аналітико-синтетичних умінь в учнів під час вивчення літератури. Окремі складники такої методичної моделі окреслюються в послідовно розкритих автором засобах літературного розвитку учнів 5–6 класів, зокрема визначаємо такі види роботи: виразне читання, переказ, планування, відповіді на запитання, вивчення напам'ять, написання творів. Висловлені М. Рибниковою рекомендації щодо організації розумової діяльності школярів (про уникнення техніцизму під час вивчення літератури, роль навчальних завдань, збагачення активного словника учнів, стимулювання їх спостережливості й уяви тощо) є актуальними для формування аналітико-синтетичних умінь учнів. Передуючій роботі планування учнями прочитаного твору або уривків із нього, що є інструментом технологізації аналізу твору (за А. Ситченком). Навчившись складати простий і складний плани художнього твору, вправно трансформуючи їх у цитатний, застосовуючи розповідні, питальні або називні речення, учні глибше уявляють логічно-художні відрізки художньої тканини тексту, виробляють класичні аналітичні вміння роботи над твором: виділяти в ньому значущі елементи, пояснювати їх та відношення між ними, внаслідок чого аналітичні дії природно поєднуються із синтетичними.

Системно два аспекти – емоційний і логічний – були поєднані в методичному посібнику В. Голубкова. Художній аналіз тексту літературного твору вчений тісно пов'язує з поняттям його ідеї як кінцевої мети худож-

нього розбору. «Основне, що при цьому треба пам'ятати, – підкреслював методист, – це ідеологічну природу, що узагальнює значення художніх творів й їхній виховний вплив на учнів». Засуджуючи серйозні недоліки в роботі вчителів, пов'язані з використанням готових «універсальних» шаблонів аналізу творів, він вказував, що «характеристика, як форма заключного синтезу, неприйнятна на уроках літератури» [3, 111–114]. Такий висновок нагадує про те, що науковому синтезу передують науковий аналіз. Перш ніж узагальнювати й систематизувати прочитане, необхідно дійти до цього в логічній послідовності, тобто виконати певні дії аналізу (виділення головного в тексті, складання плану і т.п.), що й передбачає розробку пізнавальної діяльності над текстом виучуваного твору.

Заслужують на увагу поради методистів Т. Бугайко і Ф. Бугайко на уроках літератури одночасно розвивати мислення учнів і пробуджувати почуття, сприяти підвищенню їхніх пізнавальних здібностей і інтересів, зважати на рівень психологічного розвитку і знань школярів та створювати емоційну атмосферу. Вивчення твору, як зазначають учені, «...передбачає розгляд компонентів художнього твору у взаємному зв'язку, з'ясування співвідношення зображених у вторі явищ, висвітлення ставлення художника до дійсності». Вони також наголошують, що найголовнішим і центральним етапом роботи з текстом художнього твору є постановка вузлових питань [1, 53–54]. Для цього, наголошують Т. Бугайко і Ф. Бугайко, слід звертатися не так до пам'яті, як до кмітливості учнів, вибудовувати певну систему роботи, зважаючи на те, що кожен твір «треба читати й аналізувати по-іншому» [1, 58]. Додамо, що кожен твір варто розглядати не стільки «по-іншому», скільки «по-своєму».

Необхідною складовою формування вмінь роботи над твором методисти вважають теоретико-літературні знання. К. Сторчак зазначає: «Методика викладання літератури має озброїти вчителя надійною науковою теорією» [2, 5]. Проте зміст шкільного викладання літератури він зводить до засвоєння учнями системи літературознавчих понять. Щоб підготувати школярів до аналізу й синтезу художнього твору, вважає К. Сторчак,

необхідно врахувати програмовий розділ «Теорія літератури» та розпланувати цей матеріал у логічній послідовності у зв'язку з творами, які вивчаються. Спираючись на календарно-тематичний план, учитель складає відповідну систему запитань, спрямованих на перевірку розуміння учнями як змісту, так і форми художнього твору.

Необхідність вивчення теоретико-літературних знань підносить науковий рівень уроку літератури і забезпечує успішну аналітико-синтетичну роботу з твором. На поєднанні науки й мистецтва у літературі наголошує О. Мазуркевич, формулюючи такі її специфічні риси: а) об'єктом літератури виступає людина, пізнавана й відтворена в слові; б) осягнення художнього слова передбачає не лише його чуттєве сприйняття, а й розумове осмислення [8, 36–38]. Звичайно, учень не може за шкільний термін освіти пройти весь шлях, який зробило людство в пізнанні наук, однак він може самостійно вирішити задачу, яку ставить учитель.

Отже, питання формування аналітико-синтетичних умінь учнів на уроках української літератури – одне з найважливіших завдань національної школи, воно виступає системоутворюючим фактором об'єднання в єдине ціле знань, методів, прийомів навчання і форм роботи. Перспективними засадами даної проблеми визначаємо: а) активізацію мотивів пізнавальної діяльності школярів; б) індивідуалізацію педагогічного впливу на основі попереднього діагностування навчальних можливостей учнів; в) створення типології інтелектуальних умінь; г) розробку алгоритмів розумових дій для розв'язання літературних завдань різного типу.

Список використаних джерел

1. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Навчання і виховання засобами літератури. / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К.: Рад. школа, 1973. – 176 с.
2. Бугайко Т. Передмова / Т. Бугайко // Основи теорії літератури. – К.: Рад. школа, 1965. – С. 3–10.
3. Голубков В. В. Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. – 7-е изд., доп. и перераб. – М.: Учпедгиз, 1962. – 495 с.
4. Гуковский Г. А. Вивчення літературного твору в школі: Методологічні нариси за методикою / Г. А. Гуковский. – М.-Л.: Освіта, 1966. – 266 с.
5. Дорошкевич А. К. Опыт методического построения урока словесности: пособие для преподавателей средней школы / А. К. Дорошкевич. – Петроградь-Кієвъ: Книгоиздательство «Сотрудникъ», 1917. – 58 с.

6. Климентов А. Методика преподавания родного языка: руководство для учительских институтов, учительских семинарий, педагогических классов женских гимназий и для народных учителей / А. Климентов. – Феодосия : Типография И. М. Косенко, 1906. – 200 с.
7. Мазуркевич О. Р. Специфіка навчального предмета, поєднання в ньому науки і мистецтва / О. Р. Мазуркевич // Наукові основи методики літератури: Навч.-метод. посіб. / За ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 36–39.
8. Наукові основи методики літератури : Навч.-метод. посіб. / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 36–39.
9. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: Пособ. для учителя / М. А. Рыбникова. – 4-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.
10. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Монографія / А. Л. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
11. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич. – М., 1869.

О. HINKEVYCH

Mykolaiv

FORMATION OF ANALYTIC AND SYNTHETIC SKILLS OF PUPILS AT LITERATURE LESSONS AS A METHODOLOGICAL PROBLEM

The problem of forming of abilities of students to analyze and synthesize artistic work during the study of Ukrainian literature is lighted up in the article, examination of methodical conceptions and ideas is given on issue of forming of analitikal-sintetic abilities for students during the study of literature.

Key words: analysis, synthesis, analytical and synthetic skills, mental development, intellectual ability.

О. В. ГИНКЕВИЧ

г. Николаев

ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье освещено проблему формирования умений учеников анализировать и синтезировать художественное произведение во время изучения украинской литературы, подано осмотр методических концепций и идей по проблеме формирования аналитико-синтетических умений у учеников во время изучения литературы.

Ключевые слова: анализ, синтез, аналитико-синтетические умения, умственное развитие, интеллектуальные умения.

Стаття надійшла до редколегії 08.11.2015

УДК 378:371.134:372.4

М. М. ГРЕБ

м. Бердянськ

marygreb@mail.ru

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

У статті обґрунтовано методичну доцільність збагачення словникового запасу майбутніх учителів початкової школи власне українською лексикою, лінгводидактичною термінологією, визначено напрями роботи зі словами іншомовного походження, з'ясовано критерії добору лексичного матеріалу й інтерпретовано теоретичні напрацювання науковців у практичну площину. Визначено перспективи подальших досліджень, що полягають у розробленні електронних тлумачних словників, призначених спеціально для вчителів початкової школи, а також методичної системи заповнення майбутніми вчителями початкової школи загальнонаукової термінології.

Ключові слова: збагачення словникового запасу майбутніх учителів початкової школи, критерії добору лексичного матеріалу, словники, слова іншомовного походження, власне українська лексика.

В умовах модернізації освіти особливої актуальності набуває якість мовної підготовки вчителя початкової школи, який має вирізнятися високим рівнем культури мовлення,

сформованою комунікативною компетентністю, розвиненим, багатим, образним мовленням. У процесі опанування будь-якої мови дослідники (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна,

О. Караман, С. Караман, Л. Кожуховська, О. Копусь, Л. Мамчур, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.) відводять важливу роль збагаченню словникового запасу, що й забезпечує ефективну комунікацію.

У лінгводидактиці розроблено специфічні принципи збагачення словникового запасу учнів та студентів (М. Вашуленко, Н. Голуб, С. Дубовик, Т. Коршун, В. Статівка, О. Хорошковська та ін.), визначено шляхи збагачення словникового запасу студентів-нефілологів термінологічною лексикою (Н. Безгодова, І. Дроздова, К. Климова, О. Ковтун, С. Мартиненко, Л. Сергієнко, С. Хоцькіна, І. Черних та ін.), однак донині не окреслені теоретико-практичні засади збагачення словникового запасу майбутніх учителів початкової школи в контексті нових освітніх завдань і сучасної динамічної мовної ситуації, що й стало **метою** нашої наукової студії.

Останнім часом загострюється проблема цілісного сприйняття сучасної мовної ситуації, її об'єктивна оцінка. Спостерігаються динамічні трансформації в мовній картині світу, сьогодення формує риси майбутнього вчителя початкової школи, який і буде визначати рівень культури наступного покоління.

Як показують спостереження, значна частина учнів початкової школи Південно-Східного регіону України в родинному колі не спілкується українською мовою, засвоюючи норми та особливості інших мов. До того ж, батьки не завжди готові до мовленнєвого виховання дитини. Тому місія вчителя початкової школи полягає в тому, щоб закласти належне підґрунтя для формування мовної особистості учня. Це зобов'язує вчителя початкової школи вибудовувати гнучкі толерантні моделі мовного спілкування, шукати ефективні засоби формування стійкої мотивації й заохочення учнів до вивчення української мови. З огляду на це до мовлення вчителя початкової школи висуваються особливо високі вимоги.

Визначальною якістю мовлення вчителя початкової школи вважаємо гнучкість, що виявляється в швидкому переключенні мовних кодів, а також умінні методично оптимально адаптовувати навчальну інформацію з урахуванням типологічних характеристик

учнів початкової школи. Зміщення акцентів мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи у прагматичну площину особливо актуалізує необхідність збагачення словникового запасу студентів. Багатство словника й володіння граматичним ладом мовлення дає їм змогу продукувати тексти різної жанрово-стильової належності, адекватно сприймати чуже мовлення.

Збагачення словникового запасу й розвиток граматичної будови мовлення студентів відбувається через засвоєння лексичної та граматичної синонімії, паралельних граматичних конструкцій, сфери використання окремих граматичних категорій. Збагачення мовлення студентів передбачає усвідомлення ними відтінків лексичних і граматичних значень слів та словоформ, їх стилістичних особливостей.

Збагачення словникового запасу та граматичної будови мовлення студентів передбачає реалізацію таких основних завдань:

- поступового кількісного поповнення індивідуального словника;
- уточнення лексичного значення та сфери використання відомих слів;
- ознайомлення з новими лексичними значеннями наявних у словнику студентів багатозначних слів; використання паралельних лексичних і граматичних форм як засобу збагачення, увиразнення та урізноманітнення мовлення;
- вилучення з активного словникового запасу позалітературних елементів, суржику;
- засвоєння власне української лексики;
- розвитку мовного чуття, дару, естетики слова;
- виховання потреби активного використання національних етикетних формул [2; 3; 5; 6].

У цьому контексті викладачам вишів необхідно враховувати здобутки сучасної лінгвістичної науки, зокрема в царині лексикології, комунікативної лінгвістики, когнітивної лінгвістики, лінгвопрагматики, лексикографії; тенденції, що окреслилися в межах лексичної системи української мови, як-от: відкритість, динамізм, складність структури, нерівномірність і різні темпи розвитку окремих її шарів, що, як свідчить практика, створює певні утруднення в процесі опанування лексики.

Аналізуючи сучасний стан лексики української мови, лінгвісти (Ф. Бацевич, С. Єрмоленко, Л. Козловська, Т. Коць, Л. Кравець, Л. Лисиченко, Л. Масенко, Л. Мацько, О. Селіванова, М. Степаненко, О. Стишов та ін.) виокремлюють низку змін у її складі, зумовлених соціально-економічними, політичними процесами, що відбуваються в житті українського суспільства, а також міжкультурною взаємодією носіїв різних мов. Лексика, відбиваючи хід історичного розвитку, завжди перебувала в динаміці, однак нині, як відзначають дослідники, темпи цих змін інтенсифікувалися, що викликає певні труднощі в осмисленні, лексикографічному описові, а отже, й у засвоєнні нових лексем.

Задля продуктивного збагачення словникового запасу студентів-майбутніх учителів початкової школи необхідно враховувати, що словниковий склад української мови є надзвичайно динамічним: актуалізувалася лексика, що в словниках радянської доби мала примітку застаріле або діалектне, наприклад, *берегиня, гімназія, губернатор, книгозбірня, колегіум, ліцей, оберіг, осоння, смолоскип, часопис* тощо. У сучасному суспільстві, на жаль, слова, повернуті в активний ужиток, важче засвоюються, ніж, наприклад, жаргонна лексика, що гнучко реагує на закони українського словотворення й продуктивно формує словотвірні гнізда: «*крутий-крутелік-крутизна-круто*», «*тусовка-тусуватися*» тощо.

На думку В. Гумбольдта, кожна мова самотутня передусім як система імен і описує довкруг народу, якому вона належить, коло, звідки людині дано вийти лиш настільки, наскільки вона тут же ступає до кола іншої мови [4, 80].

Особливої уваги потребує збагачення словника студентів власне українською лексикою, словами, що витворилися в українській мові й були зафіксовані в історичних пам'ятках, класичних українських художніх текстах. Вони є підґрунтям української лексики й формують національні ознаки мови: *будинок, бондар, відсоток, водограй, громада, гуртівня, жоржина, красень, лелека, мереживо, осоння, розмай, шпальта* тощо. Обмеження у вжитку власне української лексики, української фразеології, заміна їх російськими відпо-

відниками, міжмовна уніфікація впродовж тривалого часу не давали змоги репрезентувати українську мову в усьому її розмаїтті та багатстві. Тому важливе значення матиме систематичне залучення до занять із мовознавчих курсів дидактичного матеріалу, що містить власне українську лексику і фразеологію.

Ознайомлення студентів із власне українською лексикою має ґрунтуватися насамперед на позалінгвальному принципі, оскільки він найбільшою мірою віддзеркалює соціокультурний потенціал словникової роботи. У результаті ретельного відбору та систематичного впровадження відповідного дидактичного матеріалу в активному словнику студентів мають з'явитися такі лексеми, як *берегиня, варто, водограй, гречний, майдан, оплески, світлина, світлиця, смолоскип, часопис* тощо.

Значну кількість лексем у сучасній українській літературній мові становлять іншомовні запозичення, більшість із яких прийшли в українську мову з англійської. Основними сферами запозичень є ринкова економіка – *бізнес, економіка, фінанси*; політика – *брифінг, екзитпол, електорат, спікер, істеблїшмент, рейтинг, саміт* тощо; масова культура, розваги, відпочинок – *шоу, ді-джей, ремікс, кліп, хіт, фан* тощо; оргтехніка – *картридж, монітор, мультимедіа, файл, інтернет* тощо.

3-поміж запозичень мовознавці виокремлюють слова відносної новизни, уже представлені в деяких словниках і довідниках (*аніматор, брейккава, блицтурнір, копірайтер, модератор, портфоліо, тренінг* тощо), однак лексикографічні видання на паперових носіях не завжди встигають вчасно фіксувати значення новітніх запозичень, які подекуди можуть втрачати первинну семантику. У цьому контексті вважаємо доцільною реалізацію міжпредметних зв'язків на рівні української та іноземних мов. Ситуація в деяких випадках ускладнюється тим, що останнім часом збільшилася кількість запозичень із тих мов, які в масових школах не вивчають (китайської, японської, турецької тощо). Важко переоцінити значення електронних носіїв, які швидше реагують на лексичні процеси. Це потребує впровадження в освітній процес вправ і завдань, що передбачають пошук відповід-

них інтернетджерел і формують у майбутніх учителів початкової школи стійкі вміння працювати з ними.

Особливої уваги викладачів потребують лексичні інновації, що виникли в мові внаслідок різноманітних семантичних трансформацій, зокрема, – переосмислення, що, на думку мовознавців, є одним із джерел збагачення словникового складу української мови. Трансформації в структурі значення стимулюють переосмислення й закріплення в мові нових значень у тих слів, що міцно закріпилися в ужитку. Процес творення інновацій можливий за умови перенесення ознак, якостей з одного предмета та інший. Наприклад, у словниках радянської доби лексему *енергетика* тлумачили як технічний термін, у сучасних лексикографічних джерелах запропоновано дещо інше тлумачення слова, тому правомірним є застосування таких словосполучень, як *енергетика людини, енергетика думки, енергетика слова*.

Важливо показати студентам, що в процесі переосмислення можуть брати участь лексичні одиниці будь-якого шару. Наприклад, іменник *дах* останнім часом став використовуватися в значенні «*чийсь заступництво*»; прикметник «*крутий*» у розмовному мовленні розширив семантичний діапазон, оскільки використовується в значенні «*дуже гарний*», «*дуже дорогий*» (при цьому може набувати як позитивної, так і негативної конотації). Принагідно зазначимо, що в сучасній українській мові семантичні перетворення пов'язані з поширенням стилістичної дифузії, розхитуванням мовної норми.

Науковці неодноразово порушували проблему надуживання іншомовними словами. Відтак особливої гостроти набуває питання доцільності іншомовних лексичних запозичень, а отже, і збагачення ними словникового запасу студентів. Ми поділяємо думки мовознавців (К. Городенська, П. Гриценко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Марчук, М. Степаненко, О. Стишов та ін.) та лінгводидактів (Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь та ін.), які вважають, що «звичайно, не варто вводити в активний обіг усі слова іншомовного походження, що останнім часом рясніють на шпальтах газет і журналів, особливо

ті, що мають українські відповідники: *дайджест* (огляд), *елегантний* (ошатний), *арм-рестлінг* (рукоборство) та ін. Проте, якщо слово-назва увійшло в мову разом із запозиченою реалією, то вчитель повинен пояснити учням його значення та особливості вживання. ...Має право на існування така гіпотеза: чим частіше запозичене слово виявляється дискурсивно, тим більше в нього можливостей закріпитися в сучасній мовній картині світу». Це потребує постійної уваги з боку викладачів» [3, 2–3].

Як переконають результати проведеного з-поміж студентів анкетування, майбутні вчителі початкової школи поділяють думки науковців щодо уникнення надуживання іншомовних лексем (89 % респондентів відповіли, що значення слів іншомовного походження знати потрібно, щоб адекватно його сприймати, у разі потреби застосовувати як синонімічний українському слову відповідник для уникнення тавтології, водночас підкреслили, що використовувати ці слова варто лише за умови комунікативної доцільності; 4% респондентів не виявили власної позиції щодо доцільності чи недоцільності вживання слів іншомовного походження; 7 % опитаних зазначили, що використання слів іншомовного походження на часі).

На нашу думку, продуктивним шляхом збагачення словникового запасу студентів має бути їхня практична діяльність, що, з одного боку, містить спостереження майбутніх учителів початкової школи над мовою, з іншого, – використання набутих знань.

Продуктивними є завдання на спостереження над мовою засобів масової інформації, оскільки вони є потужними джерелами іншомовних запозичень. Важливо сформувати в студентів звичку записувати незнайомі слова, знаходити їхнє значення в лексикографічних виданнях.

Збагаченню словникового запасу студентів сприяють апробовані нами під час експерименту вправи, що передбачають роботу з різними словниками, добір синонімів, перевірку акцентуаційних норм, моделювання комунікативних ситуацій тощо. Наприклад:

- Користуючись відповідними словниками, поясніть значення наведених слів.

Автобіографія, біографія, життєпис; внаслідок, у підсумку; гуманний, гуманістичний, гуманітарний; дефект, недолік, вада; застосувати, вживати; значна кількість, багато, немало, чимало; корективи, поправки, зміни, виправлення.

- Доберіть до слів іншомовного походження власне українські слова-синоніми.

Аплодисменти, процент, креативний, пролонгований, фотографія, менеджер, диференціювати, консенсус, когнітивний, економити, інтегрувати, диференціювати, глобалізація, фундаменталізація.

- Розставте в поданих словах знак наголосу та пропущені букви. Скориставшись «Словником іншомовних слів», поясніть значення трьох слів (на вибір).

Літургія, компас, комп., р.торика, гастроном..я, кулінар..я, жалюзі, мантія, метон..мія, натюрморт, акорд, інкогніто, іронія, еруд..т, еск..мо, ескадрон, гейзер, л.брето.

- Зіставте українські й запозичені слова, підготуйте діалог (робота в парах) з теми «Роль дієслів у мовленні».

зоо... (грецьке «тварина») – зоологія, зоотехнік, ...;

аеро... (грецьке «повітря») – аеровокзал, аеродинаміка, ...

- Доберіть до англійських слів українські відповідники, а вже до них – синоніми:

Sad (сумний – печальний, сумний, сумовитий, невеселий, безрадісний, журливий, безутішний, нерозважний, тужливий).

Енему (ворог – суперник, супротивник, недруг, противник, супостат, недоброчилицець, ненависник).

Воре (набриднути – надокучити, настиритися, обриднути, осоружитися, остогиднути, остобісити, осточортити, приїстися).

Much (багато – чимало, сила, купа, безліч, тьма, достобіса, видимо-невидимо, незліченно, незчисленно, немало, без ліку, достолиха).

Road (дорога – шлях, путь, тракт, шосе, траса, магістраль, гостинець).

Quick (швидко – скоро, бистро, хутко, прудко, шпарко, живо, жваво, квапливо).

Think (думати – гадати, міркувати, роздумувати, розмірковувати, розмишляти, мізкувати, шурупати).

Snow-storm (хуртовина – завірюха, хуга, заметіль, віхола, метелиця, хурделиця, сніговій, завія, сніговійниця).

Важливим критерієм сформованості лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи є опанування професійною лексикою. Підтримуємо думку Н. Бородіної, що майстерне володіння термінологічною лексикою майбутнього фаху є показником культури професійного мовлення, запорукою успіху спеціаліста будь-якої галузі на сучасному ринку праці, забезпечення його конкурентоздатності [1, 3]. Тому засвоєння фахової термінології в процесі професійної підготовки вчителів початкової школи є однією з найважливіших проблем сучасної лінгводидактики. Задля забезпечення професійних потреб та належної культури фахового спілкування майбутньому вчителю початкової школи необхідно опанувати значну кількість термінів, зокрема педагогічних, психологічних, лінгводидактичних, математичних, біологічних тощо, кількість яких останнім часом значно зросла.

Лінгводидактична термінологія, поряд із психологічною, дидактичною, лінгвістичною

Запозичені слова	Нейтральні українські дієслова
Домінувати	Переважати, панувати, головувати
Форсувати	Прискорювати, посилювати
Диференціювати	Розрізняти, поділяти, розчленовувати
Концентрувати	Зосереджувати, згущувати, збагачувати
Ігнорувати	Зневажати, не брати до уваги, не помічати
Стимулювати	Спонукаати до дії, заохочувати, давати поштовх
Ліквідувати	Скасувати, припинити
Базуватися	Ґрунтуватися, опиратися, опанувати
Ремонтувати	Налагоджувати, виправляти, установлювати, лагодити, усувати пошкодження
Лімітувати	Обмежувати

- Продовжте ряди слів, які починалися б латинськими і грецькими елементами, скориставшись «Словником іншомовних слів»:

інтер... (латинське «перебування поміж») – інтервенція, інтервалюта, ...;

теле... (грецьке «далеко») – телевізор, телескоп, ...;

біо... (грецьке «життя») – біогенез, біологія, ...;

тощо є вагомим складником фахового словника вчителя початкової школи. Належне володіння лінгводидактичною термінологією свідчить про глибоке розуміння студентами професійних понять і явищ. Водночас процес опрацювання лінгводидактичної лексики в педагогічних вишах досить складний, пов'язаний не тільки з вивченням курсу методики української мови, а й суміжних із лінгводидактикою дисциплін. Це зумовлено стрімким розвитком шкільної освіти й методичної науки останнього десятиріччя, зміною пріоритетів і підходів у навчанні мови. Ознайомлення студентів із новими в лінгводидактиці термінами, як-от: *комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, когнітивна методика, комунікативно-діяльнісний підхід, блог, освітній портал, електронний підручник, дистанційне навчання* тощо здебільшого відбувається під час лекцій, опрацювання фахових джерел. Для того, щоб зазначені дефініції ввійшли в активний словниковий запас студентів, доцільно акцентувати їхню увагу на семантиці, особливостях слововживання (*компетентність розвивають чи формують?*).

Результативність словникової роботи виявляється в здатності студентів вільно добирати номінативні одиниці, адекватні мовленнєвому задуму.

Необхідно дбати не тільки про кількісне збагачення лексичного запасу студентів, а й про засвоєння ними функційно-стилістичних ознак нових слів, розуміння зв'язку між словом і контекстом, між словами, об'єднаними в певні тематичні групи. Потребує уваги розвиток у студентів мовного чуття, формування уважного ставлення до слова.

Логіка наукового пошуку зумовлює виокремлення критеріїв відбору лексичного матеріалу для майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз наукових студій (Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк та ін.), багаторічний власний досвід, анкетування викладачів уможливили визначення таких провідних критеріїв:

- критерій комунікативної доцільності, що передбачає відбір слів, етикетних формул, необхідних для ефективного спілкування;
- критерій фахової значущості, що спрямовує на відбір слів, термінів, уживаних у мовленні вчителів початкової школи;

- естетичної значущості, що передбачає відбір слів, які мають бути джерелом естетичної насолоди, що найвиразніше виявляється під час сприйняття ораторського та художнього, зокрема поетичного мовлення.
- соціокультурний, під яким розуміємо добір слів, що забезпечують репрезентацію української мови як основи культури української нації, найбільший її скарб, вироблення у студентів переконання, що в лексичній системі мови відбито національну специфіку світосприйняття українців.

Отже, вивчення й узагальнення наукових студій із проблеми лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволив обґрунтувати методичну доцільність збагачення їхнього словникового запасу власне українською лексикою, лінгводидактичною термінологією, визначити напрями роботи зі словами іншомовного походження, визначити критерії добору лексичного матеріалу й інтерпретувати теоретичні напрацювання науковців у практичну площину. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні електронних тлумачних словників, призначених спеціально для вчителів початкової школи, а також методичної системи засвоєння майбутніми вчителями початкової школи загальнонаукової термінології.

Список використаних джерел

1. Бородіна Н. С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів текстів : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталія Сергіївна Бородіна. – Херсон, 2007. – 188 с.
2. Горошкіна О. М. Особливості вивчення лексики української мови в старших класах природничо-математичного профілю / О. М. Горошкіна // 36. наук. праць. Пед. науки. Вип. XXXI. – Херсон : Вид-во ХДПУ, 2002. – С. 93–97.
3. Горошкіна О. М. Роль соціальних чинників у навчанні української мови / О. М. Горошкіна // Дивослово. – 2002. – № 5. – С. 2–3.
4. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человечества // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях / В. А. Звегинцев. – М. : Прогресс 1984. – 400 с.
5. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / С.О. Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : [підручник для студентів філологічних факультетів університетів] / [М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

M. GREB
Berdyansk

ENRICHING OF THE VOCABULARY OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL: THEORETICAL-APPLIED ASPECT

Within the article it is substantiated the methodical expediency of enriching vocabulary of future primary school teachers with the Ukrainian lexis, with lingua-didactic terminology. There are determined directions of work with words of foreign origin. There are ascertained the criteria of choosing lexical material. There are also interpreted the theoretical achievements of scientists into the practical dimension. There are determined prospects of further research which deal with the creation of electronic Explanatory dictionaries which will be appointed to the future primary school teachers and with the methodic system of mastering general-scientific terminology by the future primary school teachers.

Key words: enriching of vocabulary of future primary school teachers, criteria of selection lexical material, dictionaries, words of foreign origin, actually Ukrainian lexis.

М. М. ГРЕБ
г. Бердянск

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ

В статье обоснована методическая целесообразность обогащения словарного запаса будущих учителей начальной школы собственно украинской лексикой, лингводидактической терминологией, определены направления работы с заимствованными словами, представлены критерии отбора лексического материала, интерпретированы теоретические наработки ученых в практическое русло. Обозначены перспективы дальнейших исследований, которые состоят в разработке электронных толковых словарей, предназначенных специально для учителей начальной школы, а также методической системы усвоения учителями начальной школы общенаучной терминологии.

Ключевые слова: обогащение словарного запаса будущих учителей начальной школы, критерии отбора лексического материала, словари, заимствованные слова, собственно украинская лексика.

Стаття надійшла до редколегії 19.10.2015

УДК 372.461

Т. Л. ГРУБА
м. Рівне
grubatamila@i.ua

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕКСТУ

У статті розглянуто лінгводидактичний потенціал тексту як засобу формування полікультурної компетентності учнів профільної школи. На основі аналізу наукових студій, присвячених проблемі формування полікультурної компетентності, автор виділяє такі її компоненти: когнітивно-інформативний, комунікативно-практичний та ціннісний. У статті доведено, що використання тексту на уроках української мови в профільних класах дасть змогу створити такі умови навчання, що дозволять відтворити процес реального спілкування, сприятиме засвоєнню учнями норм і моделей міжкультурного спілкування, стане поштовхом до ефективної соціальної взаємодії старшокласників в майбутньому.

Ключові слова: полікультурна компетентність, компоненти полікультурної компетентності, текст, мовні засоби, вправи.

Входження України в освітній міжнародний простір активізувало пошук нових шляхів ефективної підготовки високоосвіченого, інтелектуально розвиненого випускника профільного навчального закладу, здатного репрезентувати себе як особистість засобами мови в міжкультурному спілкуванні; зумовило інтенсивне формування концептуальних

засад національної системи освіти, апробацію нових підходів до вивчення різних навчальних предметів, зокрема й рідної мови, розроблення й затвердження предметних стандартів, зміни змісту навчання.

Пріоритетним стає розвиток мовної особистості нового типу – економічно грамотної, здатної до толерантного міжкультурного спі-

лкування, творчого мислення, відповідальної й дисциплінованої. Зважаючи на це, необхідним стає врахування потреб та інтересів конкретного учня в професійному й особистісному становленні, проекція на можливу галузь його майбутньої діяльності, підготовка до полікультурної освіти, яку розуміють як складник професійної освіти, спрямований на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнокультурної групи, а також взаємодію всіх культур на принципах взаєморозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму. Мета полікультурної освіти – забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх представників різноманітних расових, етнічних, соціальних, культурних та інших груп [2, 9].

Проблема формування полікультурної компетентності учнів і студентів не нова в сучасній дидактиці й лінгводидактиці. Так, у дослідженнях Г. Гулецької, І. Кушнір, М. Сімоненко та ін. наголошено на винятковому значенні полікультурної компетентності для ефективно адаптації особистості в європейському освітньому просторі. Особливості методики формування полікультурної компетентності учнів розкрито в наукових працях М. Денисенко, Л. Перетяги, І. Пескова та ін. Організації процесу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців різних галузей, визначенню її компонентів, ефективних форм і методів присвячено наукові публікації Л. Гончаренко, Л. Данилової, О. Івашко, І. Соколової, О. Щеглової та ін. Водночас майже відсутні наукові публікації, у яких порушено проблему формування полікультурної компетентності учнів профільних класів, зокрема під час роботи з текстом. Це й зумовило вибір теми нашої наукової студії.

Мета статті полягає у визначенні лінгводидактичного потенціалу роботи з текстом як ефективного засобу формування полікультурної компетентності учнів профільної школи.

Одним із завдань полікультурної освіти є формування полікультурної компетентності, яку розуміють як комплексну якісну характеристику індивіда, результативний блок, сформований через знання не тільки рідної, але й інших культур, уміння застосовувати свої знання в процесі міжкультурної комунікації,

досвід міжкультурного спілкування, толерантне ставлення до представників інших культур, поведінкові реакції в умовах міжкультурного спілкування [6, с. 76].

Отже, у центрі уваги методистів і викладачів постає не просто учень як суб'єкт процесу навчання, а бікультурна, білінгвальна мовна особистість, здатна до адекватної, соціокультурної діяльності в умовах іншої культурної та мовної спільноти [4, 31].

На основі аналізу наукових студій (І. Кушнір, І. Песков та ін.), присвячених проблемі формування полікультурної компетентності, виділяємо такі її компоненти:

- когнітивно-інформативний компонент: оволодіння знаннями про історію, культуру, звичаї та побут тієї держави або народу, мову якого аналізують;
- комунікативно-практичний компонент: передбачає засвоєння особливостей міжкультурного спілкування;
- ціннісний компонент: оволодіння системою загальнолюдських цінностей, представлених в уявленнях народу тієї держави, з мовою якої знайомиться (вивчає) учень.

Л. Перетяга переконана, що процес формування полікультурної компетентності може бути успішним за таких дидактичних умов: забезпечення інтеграції полікультурної інформації з основним програмовим матеріалом навчальних предметів та забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності в процесі формування полікультурної компетентності [9]. Реалізації цих умов сприятиме методично правильно організована робота з текстом, який варто розглядати як засіб формування ціннісних орієнтацій, комунікативної, мовної, полікультурної компетентностей учнів; джерело інформації, об'єкт розуміння й вивчення.

У сучасній лінгводидактиці здійснено перегляд ставлення до тексту (текст – мета, засіб, реалізація навчання), широке залучення даних лінгвістики тексту, когнітивної лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики та етнолінгвістики. Виокремлюється «герменевтичні та нарративні напрями» вивчення тексту (Т. Ніколаєва, М. Каспаров, С. Гіндін та ін.). Усе це переконує в актуальності організації багатоаспектної роботи з текстом під

час формування полікультурної компетентності, адже працюючи з текстом, на думку О. Кучерук, учні пізнають картину світу крізь культурний вимір, ототожнюють себе з «іншим», продукують духовно-естетичні висловлювання, обмінюються думками – відбувається розуміння «іншого» в процесі інтерсуб'єктної мовленнєвої взаємодії, а герменевтичний аспект лінгвометодики пов'язується з риторичним [5]. Крім того, працюючи з текстом, учні збагачують свій інтелектуальний і культурний потенціал, формують уявлення про різні сторони життя різних епох і націй, вчать логічно мислити, доводити власну думку. Отже, старшокласники, з одного боку, засвоюють відбиті в тексті особливості життя, побуту, традицій, звичаїв, моральних та естетичних цінностей окремого етносу, а з іншого – взірці мовленнєвої поведінки, які є відображенням національно-мовної картини світу, тобто національно специфічними мовними елементами, що у своїй сукупності є своєрідним засобом пізнання, оцінювання й відображення етносом довкілля [3].

Завдання вчителя-словесника – організувати планомірну, цікаву, кваліфіковану роботу з текстом, що забезпечить оволодіння багатством усного й писемного мовлення, адже правильне сприйняття тексту є необхідною основою для формування мовної та мовленнєвої компетентностей, засвоєння знань з інших культур.

На нашу думку, робота з текстом не лише дасть змогу учням ознайомитися з інформацією про особливості розвитку націй, народностей, що населяють Україну, Європу, світ, з якими можливе потенційне спілкування нинішніх школярів, але значною мірою сприятиме виробленню комунікативно значущих умінь працювати з інформацією (скорочувати її, доповнювати, виділяти головне тощо). Вивчення методичних праць, узагальнення досвіду вчителів-словесників переконує, що доцільно це зробити в три етапи:

- 1 етап – засвоєння текстотворчих функцій мовних одиниць загалом: під час аналізу тексту необхідно знайти їх, дати граматичну характеристику, визначити відмінності в структурі й семантиці подібних конструкцій, з'ясувати стилістичну роль, а отже, пояснити функціональ-

не навантаження мовних одиниць тексту, у семантиці яких зосереджена вага май актуальна культурна інформація [7,61];

- 2 етап – формування вмінь і навичок використовувати прийоми реалізації основних текстових категорій за допомогою того чи того мовного засобу;
- 3 етап – удосконалення сформованих в процесі аналізу текстів певних умінь через виконання тренувальних вправ: учні створюють власні висловлювання з урахуванням тих чи тих мовних явищ. У зв'язку з цим основне їхнє завдання полягає в створенні тексту чи його фрагментів.

У профільній школі вивчення мовних явищ на текстовій основі має відбуватися завдяки міжпредметній інтеграції, що забезпечує використання дидактичних матеріалів із зарубіжної літератури, іноземної мови, географії, історії, дозволяючи учням не лише спостерігати за функціонуванням мовних одиниць у текстах різних типів і стилів мовлення, але й дає змогу репрезентувати соціокультурні концепти, визначені в соціокультурній змістовій лінії програми, з поступовим розширенням їхнього інформаційного поля [8, 5–7].

Нам видається, що під час роботи з текстом найбільш ефективними будуть такі вправи: аналітичні, пов'язані з аналізом текстового матеріалу; комунікативні, що передбачають залучення учнів до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально-креативних здібностей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уваги, спостережливості тощо; асоціативні, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджується на його тлі; дослідницькі, що передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій [8].

Така система вправ і завдань дозволить учням не тільки повторити засвоєні відомості про текст, послідовно уточнити й поглибити знання про його структуру, стильові ознаки, усвідомити комунікативний принцип добору мовних засобів, а й сприятиме розвитку естетичного мовного смаку, якісному зба-

гаченню мовної культури старшокласників, засвоєнню культурних надбань людства.

Отже, робота з текстом як засобом формування полікультурної компетентності учнів профільних класів дасть змогу створити такі умови навчання, що дозволять відтворити процес реального спілкування, сприятиме засвоєнню норм і моделей міжкультурного спілкування, стане поштовхом до ефективної соціальної взаємодії старшокласників у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
2. Гулецька Г. І. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки / Г. І. Гулецька. – К., 2008. – 21 с.

Т. ГРУБА
Rivne

TEXT AS A MEANS OF MULTICULTURAL COMPETENCE FORMATION OF PUPILS OF PROFESSION-ORIENTED SCHOOL

The article considers linguodidactic potential as a means of multicultural competence formation of the profession-oriented school pupils. Based on the analysis of scientific studies on the issue of multicultural competence formation, the author identifies its following components: cognitive-informative, communicative and practical, axiological. It is proved in the article that the use of the text at the lessons of the Ukrainian Language in profession-oriented classes will help to create the conditions for training that will display real communication process, contribute to mastering standards and models of intercultural communication, push senior pupils to effective social interaction in the future.

Key words: multicultural competence, components of multicultural competence, text, language means, exercises.

Т. Л. ГРУБА
г. Ровно

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрен лингводидактический потенциал текста как средство формирования поликультурной компетентности учащихся профильной школы. На основе анализа научных исследований, посвященных проблеме формирования поликультурной компетентности, автор выделяет такие ее компоненты: когнитивно-информативный, коммуникативно-практический и ценностный. В статье доказано, что использование текста на уроках украинского языка в профильных классах содействуют созданию условий обучения, позволяющих воспроизвести процесс реального общения, способствуют усвоению учащимися норм и моделей межкультурного общения, являются толчком к эффективному социальному взаимодействию старшеклассников в будущем.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, компоненты поликультурной компетентности, текст, языковые средства, упражнения.

3. Дружененко Р. С. Національно-культурний текст – засіб формування мовленнєвих умінь і навичок учнів / Р. С. Дружененко // Збірник наукових праць : Педагогічні науки. – Вип. 39. – Херсон : ХДУ, 2005. – С. 63–67.
4. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : МПСИ. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 428 с.
5. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема / О. Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2014. – №2 (112). – С. 2–7.
6. Кушнір І.М. Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів [Електронний ресурс] / І.М. Кушнір. – Режим доступу : <http://crow.off.in.ua/handle/123456789/3137>
7. Мацько Л. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту / Л. Мацько // Культура слова. – 2011. – Вип. 75. – С. 56–66.
8. Пентиліук М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентиліук, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–7.
9. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 Теорія навчання / Л. Є. Перетяга. – Харків, 2008. – 24 с.

Стаття надійшла до редколегії 12.10.2015

УДК 808.3

О. К. ДАНИЛЮК

м. Луцьк

oksanadn@mail.ru

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АПЕЛЮТИВІВ ТЕРИТОРІЙ З РОСЛИННИМ ПОКРИВОМ

У статті проаналізовано апелютиви на позначення територій з рослинним покривом на матеріалі польсько-волинських говірок. Визначено структурно-семантичні особливості досліджуваної групи лексики.

Ключові слова: термін, апелютив, номенклатура, лексема, семантичне мікрополе.

Лексика для найменування територій із рослинним покривом є складовою однієї з найбагатших і найдавніших лексичних груп – географічної термінології, інтерес до вивчення якої зумовлений здатністю відображати лінгвістично-географічну історію відповідного регіону. Значної уваги вивченню народної географічної термінології надавали дослідники слов'янського та українського мовознавства, зокрема в чеській і словацькій мовах – Р. Малько, польській – П. Нітче, Я. Сташевський, сербохорватській – Ю. Шутц, болгарській і македонській – Е. Григорян, білоруській – І. Яшкін, російській – Е. Мурзаєв і В. Мурзаєва. Особливо важливе значення для вивчення народної географічної термінології слов'янської території мають розвідки М. Толстого «Слов'янська географічна термінологія: Семасіологічні етюди» [11]. Значну частину лексем, що позначають географічні об'єкти зафіксовано в працях М. Юрковського, Й. Дзензелівського, Г. Аркушина, П. Лисенка, М. Никончука, В. Шульгача та ін.

Апелютивну лексику на позначення географічних реалій вміщено в словниках: С. Грабця «Географічні назви Гуцульщини», Я. Рудницького «Географічні назви Бойківщини», Т. Марусенко «Матеріали до словника українських географічних апелютивів (назви рельєфів)», Є. Черепанової «Народна географічна термінологія Чернігівсько-Сумського Полісся: Словник», Т. Громко «Словник народних географічних термінів Кіровоградщини».

Найновішими дослідженнями сучасного періоду є дисертаційні праці І. Потапчук «Народна географічна термінологія в західноподільських говірках (Кам'янець-Подільський, 2012) та С. Шийки «Народна географічна термінологія Ровенщини» (Київ, 2013).

Метою нашої статті є структурно-семантичний аналіз лексем на позначення територій із рослинним покривом. Досліджуючи найменування цих територій, варто звернутися до таких загальноприйнятих у землекористуванні понять, як земельні ресурси. До земельних ресурсів належать ті види угідь, що використовують у сільськогосподарському виробництві: рілля, сіножать, пасовище тощо. Дотримуючись цього поняттєвого розподілу земельних ресурсів, нами визначено три основні категорії земель: «поле», «луг», «ліс». Об'єктом нашого дослідження є лексико-семантична група «луг», у межах якої лексеми згруповано в семантичні ряди.

Домінантою ЛСГ «луг, де косять сіно» є композитні утворення з першим компонентом *сіно* та другою дієслівною основою *косити* чи *жати*: **синóжатъ** (с. Бужанка Іваничівського р-ну), **сінóжатъ** (сс. Березовичі, Верба, Галинівка, Овадне, Суходоли Володимир-Волинського р-ну, сс. Гряди, Заболотці Іваничівського р-ну, с. Боровне Камінь-Каширського р-ну, с. Мельниця Ковельського р-ну, с. Привітне Локачинського р-ну, сс. Баїв, Боголюби, Одерати, Шепель Луцького р-ну, с. Кукли Маневицького р-ну, с. Свинарин, смт Турійськ Турійського р-ну), пор.: укр. *сінóжатъ* 'місце, відведене для косіння трави на сіно' [10, IX, 226], укр. діал. 'підвищене сухе місце серед болота' [8, 31]; блр. *сенажа́ць* 'низина, вкрита травою; простори, які годяться для пасовища і косіння' [15, 173] та **сіноко́с** (сс. Галинівка, П'ятидні, м. Устилуг Володимир-Волинського р-ну, сс. Лобачівка, Мерва, Рачин, Шклинь Горохівського р-ну, сс. Грушів, Литовеж, Лукривчі Іваничівського р-ну, сс. Воєгоща, Ворокомле, Запруддя, Раків Ліс Камінь-Каширського р-ну, с. Тростянець,

Холоневичі Ківерцівського р-ну, сс. Велицьк, Зелена, Пісочне, Тойкут Ковельського р-ну, сс. Дорогиничі, Конюхи, Шельвів Локачинського р-ну, сс. Забороль, Лище, Одеради, Хорохорин Луцького р-ну, с. Бихів Любешів. р-ну, сс. Головне, Згорани, Олеськ, Штунь Любомльського р-ну, с. Старий Чорторійськ Маневицького р-ну, сс. Копачівка, Любче, Сокіл Рожищенського р-ну, сс. Буцинь, Любохини, Секунь Старовижівського р-ну, сс. Бобли, Кульчин, Мокрець, Перевали Турійського р-ну, сс. Мельники, Ростань, Самійличі Шацького р-ну), пор.: укр. діал. *сінокіс* «низовина на березі річки» [6, 249].

Натомість тільки надсвітязькими та надбузькими говірками обмежено ареал морфологізованого утворення *сінниця* (с. Кропивники Шацького р-ну) < *сінний(-а)* + суф. *-иця* (*сінний* < *сіно*). Помітнішою частотою вживання характеризуються деривати споріднені з дієсловом *косити*: *косовіця* (с. Хмелівка Володимир-Волинського р-ну, с. Щедрогір Ратнівського р-ну) < *косовий*; *косовіще* (с. Поворськ Ковельського р-ну) < *косовий*, пор.: укр. діал. *косовіця* «сінокісна лука», «луг за полем», «сухе болото, поросле травою» [12, 107]; *покос* (с. Човниця Ківерцівського р-ну, с. Маяки Луцького р-ну) < *покосити*, пор.: укр. діал. *покос* «низовина біля річки, поросла травою» [12, 174]; *вікос* (с. Затурці Локачинського р-ну) < *викосити*.

За свідченнями окресленої лексико-семантичної групи в окрему структурну одиницю у межах західнополіського говору виділяються говірки Любешівського р-ну, де виявлено суцільний компактний ареал архаїчної лексеми *веретия* (с. Люб'язь, Ветли, Гірки, Дольськ) < псл. **verta*, **verto*, пов'язане з псл. **verti* 'ховатися' [3, I, 3114], пор.: рос. діал. *веретия* «невелике продовгувате підвищення на низовині чи серед болота», «високий берег, що починається від заплави річки» [9, 59].

Тільки однією говіркою обмежено ареал утворень *гріва* (с. Топільне Рожищенського р-ну) (див. вище) та *доліна* (с. Березичі Любешів. р-ну) < псл. **dolina* [82, 37] (див. вище).

У говірках Ківерцівського р-ну аналізоване поняття репрезентує лексема *пбплав* (сс. Сильно, Холоневичі Ківерцівського р-ну) < псл. **porplavъ* [13, 220], пор.: укр. діал. *пбплав*

«прибережний заливний луг», «луг серед зораної землі» [12, 177], «русло річки», «старе русло річки» [2, 111, 141]; «низина біля садиби, що заливається водою під час повені» [5, 168]; пол. *porłow* «низовинний луг серед поля», «заболочений луг» [15, 70, 84].

Віддієслівного походження також вузько-регіоналізм *смоча* «болотиста сіножать» (с. Чорників Володимир-Волинського р-ну), споріднений з лексемою *смоч* «болотиста місцевість», виявленою в цій же говірковій групі. Структурно обидва деривати розкладаються на сегменти: *с-* (очевидно, префікс) та *-моч-* (основа, мотивована дієсловом *мочити*). У доступних нам джерелах відповідників не виявлено.

Ядро лексико-семантичної групи «луг, де випасають корів» становлять структурно строкаті утворення, переважно мотивовані дієсловами *виганяти* та *пастити*. Так, фактично на всій території фіксуємо лексему *вігон* (сс. Воєгоща, Хотешів, Черче, м. Камінь-Каширський Камінь-Каширського р-ну, сс. Берестяни, Холоневичі, м. Ківерці Ківерцівського р-ну, смт Голоби, сс. Воля Любитівська, Мельниця, Підріжжя, Пісочне, Поворськ Ковельського р-ну, с. Затурці Локачинського р-ну, сс. Одеради, Підгайці, Радомишль, Хорохорин Луцького р-ну, с. Проходи Любешів. р-ну, с. Головне Любомльського р-ну, сс. Красноволя, Ситниця, смт Маневичі Маневицького р-ну, сс. Залюття, Нова Вижва, Мизове, Поліське, Секунь, Шкроби Старовижівського р-ну, сс. Дольськ, Мокрець, Озеряни Турійського р-ну, сс. Кропивники, Ростань, Світязь Шацького р-ну); *в'єгон* (с. Ворокомле Камінь-Каширського р-ну), пор. блр. *выган* «обгороджена дорога, якою гонять худобу на пашу; місце біля населеного пункту, де пастух збирає стадо; близький випас; паша; обгороджена доріжка; проїзд від вулиці до двору, до хати» [14, 39], пол. *wudon* «місце за селом для пасовища худоби; дорога, якою женуть худобу на пасовище» [15, 119].

Паралельно з нею у більшості охоплених дослідженням говірок функціонують деривати з основою *-пас-*. За структурою їх можна об'єднати в кілька морфологічних груп:

а) утворення з префіксом в структурі: *віпас* < *випасати* (сс. Галинівка, Овадне Во-

лодимир-Волинського р-ну, сс. Запруддя, Раків Ліс Камінь-Каширського р-ну, с. Клепачів Ківерцівського р-ну, сс. Зелена, Поворськ Ковельського р-ну, сс. Затурці, Привітне Локачинського р-ну, сс. Маяки, Одеради, Підгайці, Радомишль Луцького р-ну, с. Березичі Любешів. р-ну, сс. Ситниця, Яблунька Маневицького р-ну, с. Береськ Рожищенського р-ну, с. Любохини Старовижівського р-ну, сс. Крать, Кульчин, Овлочин, Синявка Турійського р-ну); **вѣпас** (сс. Ворокомле, Карасин Камінь-Каширського р-ну), пор. укр. *віпас* «місце, де випасають худобу» [10, I, 448]; блр. *выпас* «місця біля води, де пасуть худобу; місця біля дворів, де пастух збирає стадо» [14, 41].

б) суфіксальні утворення, оформлені за допомогою великої кількості функціонально тотожних суфіксів, найпродуктивнішими з яких є *-ищ-(e)* та *-ицьк-(o)*: **пасові́к** (с. Шепель Луцького р-ну); **пасовѣско** (с. Ворокомле Камінь-Каширського р-ну), **пасовѣсько** (с. Старий Загорів Локачинського р-ну) – діал. фонет. варіанти до *пасовицько*); **пасові́сько** (сс. Льотниче, Овадне Володимир-Волинського р-ну, сс. Гектари, Перемиль Горохівського р-ну, сс. Заболотці, Литовеж Іваничівського р-ну, с. Боровне Камінь-Каширського р-ну, сс. Любитів, Підріжжя Ковельського р-ну, сс. Жорнище, Тростянець Ківерцівського р-ну, сс. Боголюби, Липини, Чаруків Луцького р-ну, с. Люб'язь Любешів. р-ну, сс. Гуща, Штунь Любомльського р-ну, с. Старий Чорторійськ Маневицького р-ну, с. Мильськ Рожищенського р-ну, сс. Мельники, Самійличі Шацького р-ну), **пасові́сько** (сс. Грибовиця, Грушів Іваничівського р-ну, с. Затурці Локачинського р-ну, с. Хворостів Любомльського р-ну, с. Буцинь Старовижівського р-ну), **пасуве́ско** (сс. Бужанка, Верхнів Іваничівського р-ну [69, 180]) < *пасовицько* (див. вище); **пасові́ще** (сс. Льотниче, П'ятидні Володимир-Волинського р-ну, с. Гряди Іваничівського р-ну, с. Воєгоща Камінь-Каширського р-ну, с. Човниця Ківерцівського р-ну, с. Дорогиничі Локачинського р-ну, с. Радехів Любомльського р-ну, с. Красноволя Маневицького р-ну, сс. Копачівка, Любче Рожищенського р-ну, с. Кримне Старовижівського р-ну, с. Новий Двір Турійського р-ну, смт Шацьк Шацького р-ну), **пасові́ще** (с. Козлиничі Ковельського р-ну,

с. Маяки Луцького р-ну, смт Маневичі Маневицького р-ну, с. Береськ Рожищенського р-ну): укр. *пасові́ще* «ділянка землі з трав'янистою рослинністю, де пасеться худоба, птиця»; пасовицько «т.с.» [10, VI, 88], укр. діал. *пасові́ще* «лісова галявина, поросла травою» [12, 158]; **пáстбище** (с. Жорнище Ківерцівського р-ну, с. Перевали Турійського р-ну); **пáсьбище** (с. Овлочин Турійського р-ну); **пáзбище** (с. Хром'яків Ківерцівського р-ну); **пáша** (с. Маркелівка Володимир-Волинського р-ну, м. Горохів Горохівського р-ну, сс. Волиця, Раків Ліс, Черче Камінь-Каширського р-ну, с. Жорнище Ківерцівського р-ну, с. Мельниця Ковельського р-ну, с. Садівські Дубини Локачинського р-ну, сс. Антонівка, Новостав, Радомишль Луцького р-ну, с. Штунь, м. Любомль Любомльського р-ну, сс. Кукли, Майдан Маневицького р-ну, сс. Датинь, Самари, смт Ратно Ратнівського р-ну, сс. Оленівка, Ясенівка Рожищенського р-ну, сс. Любохини, Мизове Старовижівського р-ну, Маковичі Турійського р-ну, с. Кропивники Шацького р-ну) < псл. **pasja*: **pasti*: укр. *пáша* «те саме, що й пасовище» [10, VI, 104], укр. діал. «т.с.» [1, 158]; блр. *пáша* [14, 140], пол. *pasza* «вигін, пасовище» [15, 114]; **пастовѣнь** (сс. Верба, Зоря, Овадне Володимир-Волинського р-ну), **пастовѣнь** (смт Голоби Ковельського р-ну, с. Ситниця Маневицького р-ну, сс. Мильськ, Топільне Рожищенського р-ну, сс. Вербичне, Овлочин, смт Турійськ Турійського р-ну), **пастовѣник** (сс. Гектари, Залісці Рожищенського р-ну), **пастовѣня** (с. Суходоли Володимир-Волинського р-ну), **пасту́вень** (с. Бужанка Іваничівського р-ну), **пасту́вінь** (сс. Будятичі, Литовеж, Стара Лішня, Шахтарське Іваничівського р-ну, сс. Воцатин, Русів Володимир-Волинського р-ну [4, 180]): укр. *пáстовень* «пасовище» [10, VI, 91], укр. діал. *пастовень* «мокра низовина, поросла травою», «луг біля річки, порослий кущами» [12, 158], «випас, пасовицько» [5, 159], *пастовѣник* «вигін для худоби, пасовище» [12, 158], *пасту́вінь* «низовина, поросла травою» [80, 240]; пол. *pastewnik* «пасовище» [15, 114]; **пáстунь** (с. Заболотці Іваничівського р-ну);

в) префіксально-суфіксальні утворення: **пáпасок** (с. Проходи Любешівського р-ну).

Ряд віддієслівних утворень продовжують зафіксовані в західноволинських говірках лексема **стóвклицко** (с. Верхнів, Млинище Іваничівського р-ну [4, 230]) «витоптане худобою пасовище» < *стовклий(-е): стовкти та її фонетичний варіант **щóвклицко** «витоптане худобою пасовище» (с. Верхнів Іваничівського р-ну [4, 266]). У цій же говірковій групі виявлено ще один засіб для вираження окресленого лексичного значення – теж віддієслівного походження: **тулукá** (с. Бортнів, Низкиничі Іваничівського р-ну [4, 180]) < *толока* (у < о в ненаголош. складі) < псл. *tolka, похідне від *telkti [4, II, 248], пор.: укр. *толока́* «поле, що перебуває під паром і використовується для випасу худоби; вигін» [1, 4, 272], укр. діал. «поле під паром», «рівнина на підвищенні», «гола вершина гори» [12, 211], блр. *толока́* «обліг (один рік), зораний під озими» [14, 187].

У суміжних говірках Турійського р-ну нами виявлено вузькорегіональне утворення з утраченою мотивацією **худові́к** (с. Крать). При етимологічному опрацюванні вказаного номена нам видається доречним зіставлення його з прикметником *худий*. У такому разі первісне, буквальне значення виявленого нами вузьколокалізма – «поле з бідним трав'яним покривом унаслідок частого випасання худоби». Реконструкція вихідної форми *худобик з виведенням її від *худоба* менш переконлива. Цілком можливо, що вказаний дериват може бути спорідненим з дієсловом *ходити*.

З цією ж семантикою в досліджуваному масиві фіксуємо також терміни **бáриг** (с. Бубнів Володимир-Волинського р-ну) < *берег* (місц. діал. заміна е/а) < псл. *bergъ (див. вище) та **парані́на** «поле, де протягом кількох років випасають корів» (с. Радомишль Луцького р-ну), «поле, яке певний час не обробляється, а використовується для випасання корів» (с. Ясенівка Рожищенського р-ну) < *паренина*. Для обох номенів вказане значення є вторинним.

Проведений аналіз фактичного матеріалу свідчить про те, що народні географічні терміни на позначення рослинного покриву відзначаються розмаїтістю лексем, які часто виявляються в місцевих фонетичних варіантах: лексема **стóвклицко**, **щóвклицко**, **худові́к**,

пáстбище, **пáсьбище**, **пáзбище**, **бáриг** та ін. Апелювати, для яких не знайдено паралелей в інших говорах, віднесено до вузьколокальних утворень. Назви для більшості понять, пов'язаних із рослинним покривом, є спільнослов'янськими – **сінóжатъ**, **пóплав**, **верéтия** та ін. Перспектива подальшого дослідження народної географічної термінології західнополіського регіону вбачається нами у вивченні фонетичних, словотвірних, морфологічних особливостей, яке, у свою чергу, доповнить уявлення як про розвиток лексико-граматичної системи, так і про апелювативну базу ономастичного пласту Волині.

Список використаних джерел

1. Грінченко Б. Д. Словник української мови : в 4-х т. / Б. Д. Грінченко. – К. : Наукова думка, 1996–1997. – Т. I–IV.
2. Дзендзелівський Й. О. Спостереження над українськими народними назвами гідрорельєфу / Й. О. Дзендзелівський // Onomastica. – Kraków, 1972. – Т. XVII. – S. 109–147.
3. Етимологічний словник української мови : в 7-и томах. – К. : Наукова думка, 1982–2011. – Т. 1–6.
4. Корзонюк М. М. Матеріали до словника західноволинських говірок / М. М. Корзонюк // Українська діалектна лексика: Зб. наук. праць. – К. : Наукова думка, 1987. – С. 62–267.
5. Лисенко П. С. Словник поліських говорів / П. С. Лисенко. – К. : Наукова думка, 1974. – 260 с.
6. Марусенко Т. А. Матеріали к словарю українских географических апелювативов (названия рельефов) / Т. А. Марусенко // Полесье: Лингвистика. Археология. Топонимика. – М. : Наука, 1968. – С. 206–255.
7. Марусенко Т. О. Назви рівнин в українській мові / Т. О. Марусенко // Дослідження з мовознавства. – К. : Вид-во АН УРСР, 1962. – С. 29–48.
8. Никончук М. В. Матеріали до лексичного атласу української мови. (Правобережне Полісся) / М. В. Никончук. – К. : Наукова думка, 1979. – 313 с.
9. Полякова Е. Н. От «арайны» до «яра»: народная географическая терминология Пермской области / Е. Н. Полякова. – Пермь : Кн. изд-во, 1988. – 181 с.
10. Словник української мови: в 11-и томах. – К. : Наукова думка, 1970–1980.
11. Толстой Н. И. Славянская географическая терминология: Семасиологические этюды / Н. И. Толстой. – М. : Наука, 1969. – 261 с.
12. Черепанова Е. А. Народная географическая терминология Черниговско-Сумского Полесья / Е. А. Черепанова. – Сумы, 1984. – 274 с.
13. Шульгач В. П. Праслов'янський гідронімний фонд (фрагмент реконструкції) / В. П. Шульгач. – К., 1998. – 368 с.
14. Яшкін І. Я. Беларуска́я геаграфічны́я назвы: Тапаграфія. Гідралогія / І. Я. Яшкін – Мінск : Навука і тэхніка, 1971. – 256 с.
15. Nitsche P. Die geographische Terminologie des Polnischen / P. Nitsche. – Köln-Graz: Böhlau, 1964. – 339 s.

О. DANYLUK
Lutsk

STRUCTURAL-SEMANTIC FEATURES APPELLATIVE VEGETATED AREAS

The article areas with vegetation in the Volynian Polissya dialects. The main structural and semantic features of the analyzed type of vocabulary are pointed out.

Key words: term, appellative, nomenclatura, lexeme, semantic microfield.

О. К. ДАНИЛЮК
г. Луцк

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АПЕЛЯТИВА ТЕРРИТОРИЙ С РАСТИТЕЛЬНЫМ ПОКРОВОМ

В статье проанализировано апелятивы для обозначения территорий с растительным покровом на материале полеськоволыньских говоров. Определены структурно-семантические особенности исследуемой группы лексики.

Ключевые слова: срок, апелятив, номенклатура, лексема, семантическое микрополе.

Стаття надійшла до редколегії 26.11.2015

УДК 378[81'367:811.161.2]

Р. С. ДРУЖЕНЕНКО
м. Київ
raisa0872@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ФУНКЦІЇ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ В АСПЕКТІ ЗАСВОЄННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ ІЗ СИНТАКСИСУ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЕМ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У поданій статті обґрунтовано цінність функційного підходу під час вивчення синтаксису простого речення майбутнім учителем української мови і літератури, осмислено роль теоретичної підготовки суб'єктів навчання у проблемі формування комунікативної грамотності, подано науково-навчальний матеріал з питання функції простого речення. Сучасна українська літературна мова як навчальна дисципліна (і особливо розділ «Синтаксис») розкриває широкі можливості для формування комунікативної компетентності. Базовим етапом формування практичних умінь і навичок функційного аналізу простого речення і свідомого використання різних його типів залежно від наміру та ситуації спілкування є глибоке оволодіння теоретичними знаннями з проблем, зокрема проблеми функції простого речення.

Ключові слова: майбутній учитель української мови та літератури, синтаксис простого речення, функційний підхід, функція простого речення.

У пошуках нових ефективних шляхів навчання української мови у вищих закладах освіти вчені-лінгводидакти все частіше апелюють до тих, що є найбільш дієвими у проблемі формування комунікативно грамотної, комунікативно успішної особистості. Особливо це стосується майбутнього вчителя української мови і літератури – носія нормативного, еталонного, зразкового мовлення. Сучасна українська літературна мова як навчальна дисципліна (і особливо розділ «Синтаксис») розкриває широкі можливості для формування комунікативної компетентності, умінь оцінювати мовленнєву ситуацію та особистість співрозмовника, продумувати комунікативні

стратегії і тактики з метою успішного спілкування й досягнення найвищого комунікативного ефекту залежно від наміру мовця.

Навчання синтаксису простого речення в окресленому напрямі стає особливо значущим за умови реалізації функційного підходу, який забезпечує, на відміну від традиційного формального, засвоєння ролі (функції) синтаксичної одиниці в контексті чи конкретній ситуації спілкування в її варіативному використанні. Функційну основу вивчення синтаксису обстоюють сучасні мовознавці (Ф. Бацивнич, О. Бондарко, І. Вихованець, М. Всеволодова, К. Городенська, Н. Гуйванюк, А. Левицький, А.З агнітко, Г. Золотова, М. Плющ та

ін.). У лінгводидактиці проблемі основних підходів до навчання синтаксису присвячені дослідження С. Єрмоленко, С. Карамана, О. Караман, О. Копусь, І. Кухарчук, С. Одайник, С. Омельчука, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско, Г. Шелехової та ін.

М. Плющ наголошує на важливості функційної основи вивчення синтаксису, оскільки речення є не лише інваріантом мовної системи, що характеризується комунікативною, змістовою й інтонаційною завершеністю, але й мовленнєвим варіантом, який зумовлює вивчення його як висловлення, конкретного мовленнєвого акту в умовах спілкування [8].

Аналіз студентом-філологом цільового призначення речення-висловлення зумовлює формування відповідних мовних, мовленнєвих умінь, що є основою розвитку вмінь комунікативних. Базовим етапом формування практичних умінь і навичок здійснення функційного аналізу простого речення та свідомого активного використання різних типів простого речення залежно від наміру та ситуації спілкування є глибоке оволодіння теоретичними знаннями із пропонованої теми, які студент здобуває самостійно шляхом вивчення, аналізу пропонованої літератури та під час прослуховування лекційного матеріалу.

Серед пріоритетних напрямів теоретичної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури в означеному напрямі можна назвати розгляд проблеми наукових засад та історичного розвитку функційного підходу до вивчення мовних явищ, основних галузей та концепцій сучасного функційного синтаксису, обґрунтування базових понять (значення, форма, функція), питання функційного аналізу актуалізованого та потенційного речення (принципи, напрями, методи дослідження) тощо.

Оскільки основне завдання функційного підходу полягає у вивченні й аналізі ролі мовних одиниць у мовленні та комунікації, метою нашого дослідження є обґрунтування сучасних наукових позицій щодо поняття *функції* простого речення. Серед завдань – з'ясувати загальнонаукові основи поняття функції, подати критерії диференціації функцій простого речення.

Пропоновані розвідки можуть стати допомогою в самостійній підготовці студента-

філолога до проблеми функційного аналізу простого речення на заняттях із синтаксису, у питанні усвідомлення природи та сутності функції простого речення, осмисленні комунікативного призначення речення в умовах контексту чи ситуації спілкування, а також під час написання наукових досліджень (авторефератів, курсових, бакалаврських, магістерських робіт).

Поняття *функція* походить від латинського *functio*, що в перекладі означає діяльність, виконання. Багатозначність указанного поняття демонструє його актуалізація в різних наукових галузях: філософії, математиці, фізиці, семіотиці, історії, фізіології, лінгвістиці, педагогіці, психології тощо.

У лінгвістичному дискурсі поняття функції осмислюється як неоднозначне, що можна пояснити поглядом на мову як багатоаспектний складний феномен, який знаходить вияв у модусах мовлення та комунікації, дослідженням мови як системи та діяльності, мови як статичного й динамічного організму. У «Словнику лінгвістичних термінів» (1966) спостерігаємо широке пояснення поняття функції, що представлене трьома позиціями: 1) функція як призначення, роль, яку виконує елемент мовної системи у мовленні (іменник виконує функцію підмета, додатка, предикативного члена, прикметник – функцію означення тощо); 2) функція як ціль і характер відтворення в мовленні мовної одиниці, її актуалізація або транспозиція в контекст конкретного мовленнєвого акту (функція дійктивна, кульмінативна, інкогурентна, номінативна); 3) функція як узагальнювальне позначення аспектів мови і її елементів з погляду їх призначення, використання (функція семантична, функція структурна, функція спілкування, функція знакова тощо) [2].

В обґрунтуванні проблеми функцій простого речення на одному з лекційних занять мають знайти місце теорії щодо мовного (докомунікативного) та мовленнєвого (комунікативного) рівнів функціонування синтаксичної одиниці (М. Всеволодової, Г. Золотова), готовності їх до використання та цільової реалізації у живому спілкуванні (О. Бондарко), базових аспектів вивчення синтаксису простого речення (І. Вихованець, Н. Селіванова, М. Нікітін). Серед основних критеріїв диференціації функцій простого речен-

ня називаємо системність – актуалізованість; статичність – динамічність; семантичність – асемантичність; інтенційність – неінтенційність; інформативність – прагматичність тощо.

У межах навчального курсу «Синтаксис простого речення» для майбутніх учителів словесників усвідомленню підлягає з'ясування функцій простого речення в мові та мовленні, що забезпечує необхідність з'ясування більш загального поняття функцій мови, які існують як вияв її сутності, природи, призначення в суспільстві, тому що «лише на тлі функцій мови рельєфно виділяються функції мовних одиниць, зокрема синтаксичних» [3, 12].

Найбільш повно арсенал функцій мови представлено в працях А. Загнітка. Мовознавець виділяє більше шістдесяти функцій. В основі такого бачення – сукупність різних підходів до осмислення універсальності поняття мови: мова як системно-структурна організація, мова як діяльність (мовленнева, мисленнева, комунікативна, прагматична), мова як сукупність знаків, мова як культурне та історичне явище тощо [6].

Загальноновизнаним в українському мовознавстві є погляд на основні функції мови, серед яких виділяють функцію комунікативну як призначення мови бути засобом людського спілкування та когнітивну, під якою розуміють роль мови у формулюванні думки. Похідними функціями комунікативної науковці називають контактовстановлюючу, конативну, волюнтативну, збереження та передачі інформації, похідними функції когнітивної – функції оцінки, денотації, референції, предикації тощо [7]. До базових відносять також емоційну функцію як призначення виражати почуття й емоції та метамовну як унікальну можливість вивчати й описувати мовні явища термінами самої мови (Н. Слюсарєва).

Диференціація понять мови та мовлення в науковій літературі, а також погляд на просте речення як одиницю мовної системи та засіб мовленнєвої діяльності дозволяє розрізнення не лише функцій мови, а й функцій мовлення. Тому й на цьому аспекті слід загострити увагу студентів під час обґрунтування проблеми функцій простого речення.

Якщо функція мови – це її суспільне призначення, то функція мовлення – індивідуально-особистісне, тобто та роль, яку виконує мовлення у різних конкретних сферах і видах

життєдіяльності людини. Виділення функцій мовлення спостерігаємо, наприклад, у С. Рубінштейна (емоційно-виразна), А. Леонтьєва (магічна, діакритична, експресивна, естетична, фактична, негативна, квестиотивна тощо), А. Авроріна (номінативна, емотивно-волюнтативна, сигнальна, поетична, магічна, етнічна), О. Гойхмана та Т. Надєїної (інформативна, агітаційна, емотивна), В. Глухова (комунікативна (впливу, повідомлення), регулювання мовленнєвої поведінки, планування, узагальнення), В. Ковшикова, А. Маклакова, В. Пухова (впливу, вираження, повідомлення, позначення, регулятивна тощо) та інших дослідників.

Наукове положення про речення як основну конструктивну та комунікативну одиницю синтаксису дозволяє виокремлення функцій простого речення на рівні мови (системи мовних одиниць – докомунікативний рівень), мовлення, комунікації (висловлювання, контексту – комунікативний рівень). У межах нашого дослідження послуговуємося термінами мовної, мовленнєвої, комунікативної парадигми функції простого речення і на цій основі за ознакою рівня функціонування (рівень мовної системи та рівень висловлювання) розрізняємо мовні та мовленнєві (комунікативні) функції простого речення.

Розуміння функції мовної одиниці в телеологічному (як призначення, ціль) та каузальному (як зумовленість функціонування, спосіб поведінки) аспектах є основою для диференціації у модусі мови (на рівні мовних одиниць) та модусі мовлення (висловлювання) функцій-потенцій та функцій-реалізацій, тому що «кожне призначення, будь-яка мета виступає спочатку як можливість, а потім (за певних умов) – як досягнутий результат» [4, 340].

Потенційний аспект функції речення зумовлений її можливістю до використання, цільовий – передбачає свідомий вибір та активне використання елемента мовцем. Функції-потенції існують як дещо дане носіям мови для використання, а володіння знаннями про потенційний арсенал функцій мовних елементів є складовою мовної компетенції особистості. Функції-реалізації розглядаються з погляду їхнього реального послуговування носієм мови у висловленні. За словами О. Бондарка, функції-потенції та функції-реалізації мовних елементів відрізняються,

другі виступають у дещо модифікованому, зміненому вигляді, що зумовлене впливом мовленнєвого середовища загалом та його аспектів – внутрішньомовного (контекст) та позамовного (ситуація спілкування).

Серед критеріїв диференціації функцій простого речення, на наш погляд, слід назвати критерій основних аспектів вивчення синтаксису простого речення. Так, Н. Слюсарева спирається на логічний, аналоговий, актуальний, структурний аспекти вивчення синтаксису й зазначає: «Прийнявши ідею чотирьох аспектів синтаксису, можна сказати, що необхідно і функції синтаксичних одиниць встановлювати з погляду кожного з цих аспектів за умови визначення функції як ролі, що виконує мовний елемент у межах даної сфери явищ» [9, 81]. Відповідно носіями функцій авторка називає суб'єкт і предикат (логічний аспект), тему й рему (актуальний аспект), члени речення (формальний аспект), актанти (аналоговий аспект).

Вихованець переконаний у тому, що функції речення та його компонентів слід описувати й аналізувати відповідно до трьох основних аспектів функціонального синтаксису – власне-синтаксичного, семантико-синтаксичного та комунікативно-синтаксичного. Надаючи особливу увагу формально-синтаксичним та семантико-синтаксичним функціям, науковець зауважує, що семантичний зміст синтаксичної одиниці є різновидом синтаксичної функції [5].

Початком наукової ідеї розрізнення структурних і семантичних функцій синтаксичних елементів послужила знакова теорія двосторонніх мовних одиниць, до яких належить і просте речення (Г. Золотова, С. Канцельсон, В. Копров, А. Мустайокі та ін.).

Чітку позицію щодо розмежування семантичних та асемантичних функцій спостерігаємо у І. Вихованця. За ознакою протиставлення / непротиставлення семантиці функції мовних одиниць виступають як семантичні (вони демонструють відношення синтаксичної одиниці до предметів і явищ об'єктивної дійсності) та як асемантичні (їхня специфіка полягає у її формально-структурних виявах) [5, 15].

Традиційно природа структурних функцій простого речення осмислюється згідно з каузальним підходом до визначення загального поняття функції як такої, що виражає

спосіб поведінки елемента системи. У парадигмі синтаксису простого речення за таку маємо систему мови, у якій речення розглядається як інтеграційна база функціонування елементів, «нижчих за синтаксичним рангом» [5, 20], а також систему мовлення, де речення є носієм функції структурної організації висловлювання.

Структурні (формальні) функції простого речення пов'язані з передачею внутрішньомовної інформації про системно-структурну організацію мовних елементів, а отже, вони не виражають смисл, не включають змістового аспекту висловлення та не встановлюють відношення із позамовною дійсністю. Проте можна спостерігати непрямий зв'язок їх зі смислом на рівні включення до одиниць, що є носіями значення. Це є основою для дослідження зв'язків структурних та семантичних функцій простого речення.

Розвиток семантичного аспекту функціонального синтаксису в сучасних умовах розвитку лінгвістичної науки зумовлює диференціацію власне семантичних функцій простого речення.

Сутність семантичних функцій простого речення обґрунтована сучасними дослідниками (О. Бондарко, І. Вихованець, Г. Золотова, А. Мустайокі, М. Плющ, Н. Слюсарева та ін.). Увага концентрується на двох аспектах семантичного змісту – значенні та смислові (Н. Арутюнова, О. Бондарко, І. Вихованець, К. Горденська, Н. Гуйванюк, М. Кобилянська, В. Русанівський, І. Слинько та ін.). Якщо значення передбачає зміст одиниць та категорій мовної системи, що відображають її особливості, план змісту мовних одиниць, то смисл – поняття мисленнєве, пов'язане з умовами використання мовної одиниці, інтенцією мовця, його ставленням до дійсності, тобто це ситуативна характеристика знаку в контексті.

Слід розуміти різне смислове наповнення речення як одиниці системи та речення, актуалізованого в умовах середовища. Їхні смисли можуть не збігатися, оскільки речення, використані у спілкуванні (навіть за умови однакової структурно-семантичної наповненості), набувають додаткових прагматичних відтінків, що зумовлене ситуацією спілкування та контекстом. Тому в аспекті активної мовленнєвої діяльності розрізняємо загальноносимловий та інтерпретаційний компонен-

ти семантичної функції, останній обґрунтовується інтенційним характером висловлення (всякий акт мовлення характеризується авторською позицією) і «полягає у способі представлення смислу, який закладений у мовних засобах, що вибирає мовець» [4, 351]. Семантична функція простого речення набуває відтінків прагматичності.

Особлива увага сучасної мовознавчої галузі до розвитку комунікативної парадигми функційного синтаксису дає можливість осмислення майбутнім учителем української мови і літератури природи та сутності комунікативних (за І. Вихованцем комунікативно-синтаксичних) функцій простого речення (Ф. Бацевич, І. Вихованець, М. Всеволодова, А. Загнітко, Г. Золотова, Т. Космеда, М. Олешков, Н. Онипенко, М. Плющ, Н. Селіванова, М. Сидорова, І. Сусов, та ін.).

На конструктивному (докомунікативному) рівні речення виконує номінативну функцію. Проте в модусах мовлення та комунікації ми не можемо розглядати його як ізольовану одиницю, оскільки в контексті воно вступає у зв'язки з іншими мовними одиницями, виконуючи функцію актуалізованої мовної одиниці – висловлення.

Суть комунікативних функцій простого речення базується на природі речення як одиниці самостійної або такої, що в об'єднанні з іншими реченнями-висловленнями служить комунікативним цілям.

У науковій лінгвістичній парадигмі комунікативні функції речення вивчаються з позиції ізоморфізму: оскільки комунікація найперше виражається на синтаксичному рівні, то комунікативні функції речення є паралельними до основних комунікативних функцій мови (мовлення). Прикладом може бути концепція сучасних науковців Г. Акімової, С. В'яткіної, які стоять на тому, що саме речення та його функції активного використання служать основою для диференціації функцій мови, а функції мови знаходять відображення у самих реченнях. Логічну та комунікативну функції вчені розглядають як фундаментальні. Похідними ж функціями основної комунікативної вчені називають емотивну, конотивну, волюнтативну, поетичну, фатичну, металінгвістичну [1].

Іншою позицією щодо виокремлення комунікативних функцій простого речення є

така, що ґрунтується на диференціації типів речення за метою висловлювання (розповідних, питальних, спонукальних). Відповідно до цієї теорії має право на існування розрізнення розповідної, питальної, спонукальної функції простого речення як окремої мовної одиниці та речення у контексті.

За відношенням до основної комунікативної функції розповідну, питальну та спонукальну функції простого речення Н. Слюсарєва розглядає як вторинні. Виходячи з позиції інформаційної структури речення як чинника організації комунікативного процесу, науковець вказує на те, що інформативним ядром висловлювання є розповідні речення, а просування інформації у тексті саме і відбувається на основі їх тема-рематичних відношень. Комунікативну функцію питальних речень можна довести тим, що, «по-перше, питання повідомляють слухачеві про зацікавленість мовця до окремого об'єкту, будь-то людина чи предмет, його дія чи ознака, деякі події, їх час або місце; по-друге, про ступінь знань предмету мовлення мовцями» [9, 144]. Спонукальні речення у загальному інформативному (комунікативному) рисунку виконують функцію спонукання до дії чи мовленнєвого акту – і в цьому їх комунікативна роль.

Проблема призначення простого речення в акті спілкування тісно пов'язана з проблемою носіїв комунікативних функцій. Комунікативні функції речення-висловлення пропонуємо вивчати на базі актуального членування речення, відтак носіями комунікативного навантаження у самому реченні є тема як дещо дане і рема як те нове, що повідомляється мовцем. Зважаючи на те, що основною функцією мови є функція спілкування, компонентом спілкування є комунікація як «обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування» [3, 28], «цілеспрямований процес інформативного обміну між двома і більше сутностями» [10, 40], а найприроднішим засобом дослідження вияву комунікативного функціонування мовних засобів є синтаксис, функції теми і реми та їх взаємовідношення доцільно розглядати в контексті теорії інформаційної структури речення. Остання є лінійним структуруванням мовних засобів, семантико-синтаксична єдність якого містить тему і рему як засіб оптимізації інформації у свідомості реципієнта. У висловлюванні речення

сприймається в аспекті взаємозв'язків з іншими реченнями, а отже, можемо говорити про речення як компонент інформаційної структури тексту.

Як показує аналіз лінгвістичних досліджень, особливо цінними є наукові розвідки, присвячені тема-рематичним відношенням речень, узятих у межах більш масштабних синтаксичних одиниць – складного синтаксичного цілого, абзацу або цілого тексту (Г. Золотова, Є. Реферовська, Н. Слюсарева, І. Шмідт). Відтак тема і рема речень, пов'язаних між собою у контекстній ситуації, виконують функції розгортання інформації, яка виходить за межі одного висловлення.

Отже, ми проаналізували загальні лінгвістичні засади розрізнення функцій простого речення, акцентували увагу на природі та сутності структурних (формальних), семантичних, комунікативних функцій. Основою дослідження послужили теорії комунікативного та докомунікативного синтаксису, що дало змогу диференціювати функцію компонентів простого речення та самого простого речення у модусі мови, мовлення, комунікації. Однією з базових координат розмежування функцій простого речення став критерій потенційного та цільового призначення синтаксичних одиниць, який дозволив визначити і зіставити просте речення як елемент мови та засіб комунікації. Ознаками розрізнення функцій простого речення названо також знаковий характер речення та основні підходи вивчення функціонального синтаксису.

На заняттях із синтаксису, на наш погляд, слід особливу увагу приділяти комунікативним функціям речення-висловлення, аналізуві місця та призначення вказаної синтаксич-

ної одиниці в текстовому матеріалі, оскільки саме цей сегмент роботи є базовим у формуванні вмінь комунікативно виправдано використовувати речення з урахуванням ситуації спілкування та контексту. Перспективною нам видається проблема теоретичного осмислення та практичного відпрацювання прагматичних функцій простого речення на заняттях із синтаксису, що забезпечить природне бажання особистості стати успішним комунікантом, послуговуватися в мовленні такими тактико-стратегічними мовними засобами, які б мали вплив на адресанта (передусім учнівське середовище у напрямі навчання та виховання).

Список використаних джерел

1. Акімова Г. Н. Синтаксис современного русского языка: учебник / Г. Н. Акімова, С. В. Вяткина. – М. : Академия, 2009. – 347 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. Энциклопедия, 1966. – 608 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004 – 344 с.
4. Бондарко А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики / А. В. Бондарко. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.
5. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1992 – 224 с.
6. Загнітко А. Теорія сучасного синтаксису / А. Загнітко. – Донецьк : Дон УНУ, 2008. – 294 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 688 с.
8. Плющ М. Я. Проблема відокремлення і відокремлених компонентів речення (семантико-синтаксичний і комунікативно-прагматичний аспекти): навч. посібник / М. Я. Плющ. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 92 с.
9. Слюсарева Н. А. Проблемы функционального синтаксиса современного английского языка / Н. А. Слюсарева. – М. : Наука, 1981. – 207 с.
10. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації / О. В. Яшенкова. – К. : Академія, 2010. – 310 с.

R. DRUZHENENKO

Kyiv

THE PROBLEM OF THE SIMPLE SENTENCE IN THE ASPECT OF THE LEARNING OF THE THEORETICAL KNOWLEDGE IN THE SYNTAX FOR FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

The article is telling about the value of functional access in learning of the syntax of a simple sentence by future teacher of Ukrainian language and literature, explaining the role of theoretical preparing of learning subjects in formation problem of communicative competence, presenting scientific and training material on the function of the simple sentence. Modern Literary Ukrainian Language as an academic discipline (especially chapter «Syntax») reveals opportunities for formation of communicative competence. The first step in formation of practical skills and abilities of implementation of functional analysis of simple sentence and conscious active using of different types of simple sentence depending on purpose and situation of communication is a deep acquirement of theoretical knowledge of the proposed topic in particular of problem function of simple sentence.

Key words: future teachers of Ukrainian language and literature, Syntax of simple sentence, functional access, function of simple sentence.

Р. С. ДРУЖЕНЕНКО
г. Киев

ПРОБЛЕМА ФУНКЦИИ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В АСПЕКТЕ УСВОЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПО СИНТАКСИСУ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЕМ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

В данной статье обоснована ценность функционального подхода при обучении синтаксиса простого предложения будущего учителя украинского языка и литературы, осмыслена роль теоретической подготовки субъектов процесса обучения в проблеме формирования коммуникативной грамотности, дан научный материал по вопросу функции простого предложения. Современный украинский литературный язык (и особенно раздел «Синтаксис») раскрывает возможности для формирования коммуникативной компетентности. Базовым этапом формирования практических умений и навыков функционального анализа простого предложения и сознательного использования разных типов простого предложения в зависимости от намерения и ситуации общения есть глубокое овладение теоретическими знаниями по проблеме, в частности проблеме функции простого предложения.

Ключевые слова: будущий учитель украинского языка и литературы, синтаксис простого предложения, функциональный подход, функция простого предложения.

Стаття надійшла до редколегії 12.10.2015

УДК 378.937:811.161.2

В. А. КАЛІШ, В. О. СОБКО
м. Глухів
va-kl@ukr.net

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК МОВНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито теоретичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників (учителів початкових класів та української мови), визначено її сутність та структуру, окреслено зміст кожного складника й запропоновано можливі методичні прийоми його реалізації в процесі лінгвістичної та лінгвометодичної підготовки вчителя.

Ключові слова: компетенція, компетентність, комунікативна компетентність, мовно-лінгвістична компетенція, когнітивна компетенція, мовленнєвознавча компетенція, текстологічна компетенція, дискурсивна компетенція, мовно-методична компетенція.

Пріоритетним напрямом сучасної професійної підготовки особистості відповідно до державної політики в галузі освіти є формування комунікативної компетентності, що охоплює низку необхідних компетенцій, якими має оволодіти кожен мовець. Незважаючи на значну низку досліджень у галузі лінгводидактики загальноосвітньої та вищої школи, спрямованих на визначення теоретичних засад і практичних рекомендацій реалізації окресленої проблеми, актуальними залишаються питання наукової дефініції комунікативної компетентності, визначення її складників, змісту та пошуків шляхів її формування у процесі мовно-методичної підготовки вчителя, передусім початкових класів та вчителя української мови.

Проблема формування комунікативної компетентності особистості порушувалася в різних аспектах ще в працях педагогів і лінгвістів XIX століття (М. Бунаков, Ф. Буслаєв, І. Срезневський, К. Ушинський, П. Фортунатов та ін.), які наголошували на тісному взаємозв'язку мовної освіти школяра із реальними потребами життя. Значні практичні настанови для вчителя-словесника і викладача-лінгвіста містить педагогічна спадщина В. Сухомлинського.

На сьогодні теоретичну основу формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя становлять передусім розробки в галузі комунікативної лінгвістики (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, М. Болдирев, А. Вежицька, О. Гойхман, С. Жаботинська,

В. Карасик, В. Кашкін, М. Кочерган, О. Кубрякова, І. Осовська, Дж. Остін, Г. Почепцов, А. Приходько, О. Селіванова, Ю. Степанов, Й. Стернін, І. Сусов, Л. Резников, Г. Яворська та ін.), спрямованої на дослідження закономірностей, складників, чинників комунікативної діяльності, яка здійснюється на базі природної мови [6, 350]. Уточнюючи зазначене вище, продовжимо за О. Селівановою, що об'єктом комунікативної лінгвістики є мова, представлена в реальних процесах комунікації, а предметом – організація комунікативної ситуації у взаємодії її функціональних взаємно детермінованих модулів, одним із яких є вербальне повідомлення (текст) [6, 550].

Оскільки комунікативна лінгвістика розглядається як інтегрована наука, яка вивчає «мовне спілкування, що складається з таких компонентів, як мовець, адресат, повідомлення, контекст, специфіка контакту та код (засоби) повідомлення» [3, 162], важливими для лінгвометодики є ключові положення психології і психолінгвістики щодо механізмів породження і сприйняття мовлення (Л. Виготський, І. Горєлов, М. Жинкін, О. Залевська, І. Зимня, О. Лурія, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), теорії комунікації (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, В. Богданов, Г. Почепцов, І. Колегаєва, Ю. Степанов та ін.), теорії тексту (К. Белоусов, Н. Валгіна, Н. Возненко, Н. Воронова, Т. Дрідзе, О. Каменська, Т. Коршун, М. Макаров, Л. Руденко, Ю. Сорокін та ін.) тощо.

Теоретико-значущими для пошуку власних шляхів реалізації поставленої проблеми є праці лінгводидактів В. Бадер, М. Вашуленка, Н. Венінг, Н. Голуб, Н. Горошкіної, Т. Донченко, К. Климової, С. Макаренко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін. Варто також зазначити, що в лінгвометодиці питання комунікативної компетентності безпосередньо розглядаються у зв'язку з одним із пріоритетних завдань сучасної шкільної і вищої освіти – формування мовної особистості. У цьому аспекті теоретико-практичну значущість мають праці О. Біляєва, Н. Бондаренко, М. Вашуленка, Т. Донченко, В. Дороз, Р. Дружененко, С. Єрмоленко, В. Кононенка, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, П. Селігея та ін.

Мета нашої статті – розкрити сутність, зміст і структуру комунікативної компетент-

ності вчителя-словесника (у тому числі й учителя початкових класів) та окреслити окремі аспекти методики її формування в процесі відповідної професійної підготовки.

Аналіз наукової та навчально-методичної літератури з окресленої проблеми показав, що лінгводидакти в поєднанні з атрибутом «комунікативна» вживають частіше термін «компетенція», розуміючи під ним «здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання» [7, 70]. Однак зважаючи на дещо наукову вузькість останнього терміна, який переважно трактується як сукупність знань, умінь і навичок, вважаємо, що більш доцільним з огляду на семантичний обсяг розглядуваного поняття є все-таки термін «комунікативна компетентність». Під компетентністю О. Савченко розуміє результативно-діяльнісну характеристику освіти, спеціально структуровану сукупність знань, умінь, навичок, ставлень, певного досвіду, що набуваються під час навчання й особистого пізнавального та життєвого досвіду [5]. У своїй публікації ми виходимо з дефініції, окресленої в Державному стандарті початкової загальної освіти, у якому комунікативна компетентність визначається як «здатність особистості застосовувати в конкретному вигляді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями» [1].

Отже, у визначенні структури й змісту комунікативної компетентності майбутніх учителів виходимо із загального розуміння її як інтегративної характеристики ділових і особистісних якостей фахівця, як здатності застосовувати набуті знання та вміння в різних ситуаціях, як результату оволодіння відповідними компетенціями, набуття певного досвіду. Відповідно зміст комунікативної компетентності вчителя-словесника структурується такими важливими компетенціями, як:

- мовно-лінгвістична, що розглядається нами як система сформованих у процесі навчання наукових поглядів і переконань, стійких знань структурно-семантичних та функціональних особливостей одиниць і категорій усіх основ-

- них і проміжних рівнів мовної структури, практичних умінь і навичок розпізнавати, аналізувати, використовувати мовні засоби у процесі сприйняття й продукування висловлювань різних типів, стилів і жанрів відповідно до комунікативної мети та з урахуванням ситуації спілкування, досконале володіння літературними нормами й стильовими різновидами мови, уміння доцільно й стилістично правильно використовувати мовні засоби в різних комунікативних ситуаціях;
- когнітивна, що передбачає усвідомлення студентами мови як засобу отримання, зберігання, обробки, переробки й використання знань про позамовну дійсність, співвідношення когнітивних механізмів свідомості з природною мовою та її мовленнєвознавчою реалізацією;
 - мовленнєвознавча, яка формується на основі знань про взаємозв'язок мови й мовлення, індивідуальну мовленнєву діяльність, моделювання й аналіз процесів породження, сприйняття й розуміння мовлення, види мовленнєвої діяльності та її структуру, мовленнєвих операцій і механізмів, при цьому особлива увага має акцентуватися на тому, що мовленнєва діяльність передбачає взаємозв'язок індивідів, спрямований на встановлення комунікативного контакту, а своєрідним каналом зв'язку між мовцем і слухачем є мовленнєвий акт, який має цільову спрямованість і слугує досягненню комунікативної мети, відтак, основним засобом останнього складника є доцільний вибір лексичних і фразеологічних одиниць, морфологічних категорій і синтаксичних структур;
 - текстологічна, сформована на основі теоретичних засад лінгвістики тексту як науки, що розглядає семіотичну, структурно-граматичну, семантико-змістову, когнітивно-прагматичну організацію текстів, на основі чого у студентів виробляються вміння й навички визначати структуру та ознаки тексту, характер відношень між його компонентами та засоби їх мовного вираження, здійснювати лінгвістичний аналіз поданих текстів різної тематики, стилів і видів мовлення, створювати власні відповідно до поставленої комунікативної мети, редагувати власні й чужі висловлювання тощо;

- дискурсивна, що структурується знаннями таких ключових понять у їх спільних і відмінних ознаках, як комунікація, спілкування, дискурс, його типи, відмінності від тексту тощо, а отже, дискурсивна компетенція зорієнтована на оволодіння студентами низкою знань, умінь і навичок «опису й характеристики мовленнєвого спілкування людей у специфічних і стандартних комунікативних ситуаціях з урахуванням соціальних, культурних, когнітивних, психологічних, етнічних й інших чинників» [6, 625];
- мовно-методична, яка в структурі комунікативної компетентності майбутнього вчителя пов'язана з готовністю майбутнього вчителя-словесника до подальшої професійної діяльності.

Крім того, зауважимо, що важливим складником формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів є ознайомлення з паралінгвістичними та паракінетичними засобами, що супроводжують вербальне спілкування.

Відтак, реалізація змісту зазначених структурних складників означеної компетентності стане основним підґрунтям для оволодіння майбутніми фахівцями комунікативними знаннями, вдосконалення їх комунікативних здібностей і комунікативних умінь.

Зміст визначених компонентів досліджуваної компетентності може реалізуватися в системі нормативних і спеціальних лінгвістичних та лінгвометодичних курсів, передбачених навчальними планами підготовки відповідних фахівців, за допомогою завдань й вправ комунікативного характеру.

Так, у процесі оволодіння одиницями і категоріями мовної структури доречними будуть завдання за матеріалами навчально-наукової літератури, спрямовані на обговорення проблемних питань і висловлення власної точки зору та аргументація її, спираючись на авторитетних дослідників (цитовання, тези, науково обґрунтовані приклади з наукових джерел тощо), аналіз і власні узагальнення на основі пропонованих викладачем різних дефініцій лінгвістичних категорій чи поглядів на відповідні явища, участь у дискусіях, підготовка наукових доповідей, лінгвістичних повідомлень, розвідок, розроб-

ка і захист творчих проектів, презентацій з їх інтерпретацією у формі монологу тощо.

Доцільними є завдання на добір і порівняння текстів спільної тематики, але різного функціонально-комунікативного призначення, аналіз мовних засобів і обґрунтування доцільності їх використання відповідно до теми, стилю й типу мовлення, вибір із поданого викладачем мовного матеріалу (синонімів, антонімів, фразеологізмів, словосполучень і речень, засобів мовленнєвого етикету тощо) для побудови висловлювань з орієнтацією на відповідного адресата та з урахуванням соціально-професійної сфери використання. Продуктивними є вправи на редагування текстів, у яких допущені функціонально-стилістичні помилки, недоречне використання мовних засобів, порушення зв'язності тексту та інші.

Забезпечуючи реалізацію принципу професійної орієнтації на майбутню діяльність, варто модифікувати суто мовні завдання з урахуванням комунікативної ситуації. Наприклад: побудувати навчальне повідомлення про лексико-семантичну систему мови а) для студентів (практичного заняття з відповідної теми), б) для учнів початкової, середньої і старшої ланки; записати перелік лінгвістичних термінів, необхідних для засвоєння навчальної інформації учнями різних вікових груп, та мовні вирази, доцільні для побудови навчального тексту відповідно до поставленої комунікативної мети; дібрати мовно-комунікативні завдання до поданих текстів для учнів відповідної вікової групи тощо.

Дослідник проблем теорії і методики навчання української мови в початковій школі М. Вашуленко зазначає, що на сучасному етапі розвитку освіти особливого значення набуває професійна підготовка комунікативно компетентного педагога, оскільки динамічному, мобільному суспільству потрібний комунікативно компетентний учитель, здатний до швидкої психолого-педагогічної перебудови, нестандартних дій, творчого підходу до розв'язання назрілих проблем, гнучкої адаптації до змін освітніх послуг [2]. Тому у формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя в процесі викладання лінгводидактичних дисциплін урахували ви-

значені у педагогіці функції мовлення, які воно виконує в освітній діяльності, зокрема: *комунікативну* – забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів; становлення й регуляція стосунків між учителем і учнями; *пізнавальну* – забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації учнями, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань; *організаційну* – забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів [4].

Розглянемо окремі аспекти формування комунікативно компетентного учителя в процесі методичної підготовки студентів до навчання української мови у початкових класах, що охоплювала такі складники: освітньо-пізнавальний, науково-дослідний, практичний.

Цілеспрямоване формування в майбутнього вчителя початкових класів комунікативної компетентності, яка є інтегративною, здійснюємо на лекціях, практичних і лабораторних заняттях означеного курсу, у процесі організації науково-дослідної роботи, під час педагогічної практики.

На лекціях забезпечували ознайомлення студентів зі змістом і методикою формування в учнів здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, розкриваючи питання з різних розділів програми з методики навчання української мови:

- розвиток умінь слухати й розуміти висловлювання (аудіювання); розвиток мовленнєвих умінь (говоріння); формування в учнів культури мовлення і спілкування – розділ «Методика навчання грамоти»;
- методика формування в учнів уявлень про мову і мовлення; практичне засвоєння вимог щодо усного й писемного мовлення, культури спілкування – розділ «Методика вивчення мовної теорії»;
- культура мовлення і методика її формування; критерії культури мовлення й спілкування; поняття про мовленнєвий етикет; методика навчання школярів будувати діалог і монолог – розділ «Методика розвитку мовлення».

Навчання спілкування як необхідної умови формування, удосконалення, професійного зростання фахівця сприяло залучення студентів до активної участі в проведенні лек-

цій: підготовка інформаційних повідомлень, доповідей, міні-лекцій, презентацій, зразків дидактичних матеріалів, розроблення і представлення опорних схем, пам'яток, варіантів завдань і вправ до різних тем тощо. Розкриваючи теоретичні питання, представляючи результати свого творчого доробку, майбутні педагоги навчалися планувати, підтримувати і завершувати спілкування, орієнтуватися на співрозмовника, доречно використовувати мовні і немовні засоби виразності. Такий підхід забезпечував високий рівень комунікативності, творчої психолого-педагогічної мислительної діяльності, спрямованої на постійне творення раціональної моделі взаємодії зі суб'єктами навчання.

На практичних і лабораторних заняттях студенти оволодівали навичками комунікативно-мовленнєвої діяльності, уміннями забезпечувати раціональну організацію навчально-практичної діяльності учнів. Особливо ефективними, як показало дослідження, були пізнавальні, дослідницькі, індивідуальні завдання, що передбачали створення такої ситуації, яка змушує студента, спираючись на отримані знання, самостійно шукати рішення, наприклад:

1. Обґрунтуйте, чому в розвитку усного (діалогічного, монологічного) мовлення доцільно широко використовувати роботу в парах і невеликих групах.
2. Доберіть оптимальні методи і прийоми навчання учнів під час опрацювання тем з розділу «Мова і мовлення» у 2–4 класах. Обґрунтуйте методичну доцільність обраних вами методів.
3. Доведіть, що використання мовних одиниць під час побудови висловлювань залежить від ситуації спілкування та функціонального стилю.
4. Обґрунтуйте необхідність формування в молодших школярів умінь і навичок комунікативно виправдано використовувати мовні засоби в мовленні.
5. Обґрунтуйте, що практична робота з прикметниками допомагає вводити їх до словника першокласників, активізувати, уточнювати смислові відтінки, усвідомлювати значення прикметника в мові й мовленні як важливого виразного засобу, формувати комунікативно-стилістичні уміння.
6. Доведіть, що в процесі закріплення мовних знань необхідно пропонувати за-

вдання, які готують учнів до формування комунікативних умінь: спостереження за функцією прикметників у текстах; конструювання словосполучень, речень; побудова текстів-описів науково-популярного та художнього стилів і цілеспрямоване використання у них прикметників.

Здатність до активної взаємодії та навчання мови школярів на засадах комунікативного й компетентнісного підходів цілеспрямовано формується під час розробки із проведення фрагментів уроків з використанням різних методів, прийомів та засобів навчання. Розглянемо детальніше організацію роботи з формування комунікативної компетентності студентів на занятті з теми «Букварний період навчання грамоти».

Для обговорення запропоновано питання: 1. Чому звуковий аналітико-синтетичний метод є основним у навчанні грамоти? 2. Які рівні охоплює мовленнєвий розвиток дитини-школяра? 3. Обґрунтуйте доцільність роботи над аудіюванням за визначеними в методиці трьома напрямками. 4. Чому робота з аудіювання має бути спрямована, з одного боку, на розвиток мовленнєвого слуху, а з іншого, – на розуміння почутого? 5. Які вправи сприятимуть загостренню слухової уваги учнів і розвитку їхніх семантичних диференціацій?

Активізації спілкування студентів у процесі висвітлення питань сприяло створення комунікативно-мовленнєвих ситуацій («Інтерв'ю», «Мікрофон», «Мій досвід», «Коло ідей»), що забезпечувало засвоєння мовленнєвого етикету, вироблення комунікативних якостей мовлення (правильності, змістовності, точності, виразності, логічності).

Майбутній учитель має проектувати діалогічне спілкування з учнями та вміти його правильно будувати, тому з метою формування у першокласників умінь брати участь у діалозі пропонували завдання на розроблення фрагментів уроків за текстами і малюнками букваря на відтворення розмови дійових осіб, а також на побудову діалогів. Студенти переконувалися, що така організація мовленнєвої діяльності дає можливість учням практично опановувати розповідні, питальні і спонукальні речення, вимовляти їх з емоційними відтінками, засвоювати характерні

форми звертання, особливості постановки запитань.

Виконання завдань передбачало презентацію розроблених моделей уроків читання і письма (конкурс «Мій урок – кращий») та проведення ділової гри «Урок навчання грамоти», під час якої студенти організовували мовленнєву діяльність з учнями на різних етапах уроку.

Проведене дослідження показало, що формування комунікативної компетентності є важливою умовою професійної підготовки майбутнього вчителя, що забезпечить використання компетентнісного і комунікативного підходів до вивчення мовного матеріалу в школі, дасть можливість школярам ефективніше зрозуміти роль виучуваних мовних засобів у досягненні комунікативної мети (спілкування, вираження думки).

V. KALISH, V. SOBKO
Gluhiv

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE COMPONENT OF LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL TRAINING OF A CONTEMPORARY TEACHER

The article deals with the theoretical principles of forming intending language teachers' communicative competence of and literature (primary school teachers and Ukrainian language teachers), its nature and structure are examined, the content of each component is outlined, and possible methodological procedures of its implementation into the linguistic and lingua-methodical teachers' training are suggested.

Key words: competence, communicative competence, language competence, cognitive competence, speech known competence, textual competence, discourse competence, linguistic and methodical competence.

В. А. КАЛИШ, В. А. СОБКО
г. Глухов

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЯЗЫКОВО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В статье раскрыты теоретические принципы формирования коммуникативной компетентности будущих учителей-словесников (учителей начальных классов и украинского языка), определена ее сущность и структура, очерчено содержание каждой составляющей и предложено возможные методические приемы их реализации в процессе лингвистической и лингвометодической подготовки учителя.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, коммуникативная компетентность, языково-лингвистическая компетенция, когнитивная компетенция, языковедческая компетенция, текстологическая компетенция, дискурсивная компетенция, языково-методическая компетенция.

Стаття надійшла до редколегії 19.10.2015

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
2. Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів: монографія / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. – 312 с.
3. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : [підручник] / М. П. Кочерган – 2-е вид., випр. і доп. – К. : Видавничий центр «Академія», 2006. – 464 с.
4. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. [за ред. І. А. Зязюна]. – 2-ге вид., доп. і перер. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
6. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми [підручник] / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля ; К., 2008. – 712 с.
7. Словник-довідник з української лінгводидактики [за загальною редакцією проф. М. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 123.

УДК 378.18

Л. М. КАПЛЯ

м. Миколаїв

ksmank@ukr.net

ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ МОРСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто теоретичні питання щодо формування успішної взаємодії в студентському колективі морського навчального закладу. Охарактеризовано умови формування, необхідні для успішної взаємодії. Визначаючи комунікабельність як одну з головних умов професійної компетентності фахівця водного транспорту, показано, що в комплексній взаємодії усіх наведених у дослідженні умов, формуються уміння та навички комунікативної поведінки, як необхідного компонента становлення майбутнього командира зокрема та розвитку особистості в цілому.

Ключові слова: студентський колектив, морський навчальний заклад, взаємодія, лідерство, комунікабельність, адаптація, конфлікт, студентське самоврядування.

Процеси реформування й зміни, які відбуваються в українському суспільстві й у всьому світі висувають нові вимоги щодо змісту вищої освіти. Необхідність виконувати положення й вимоги Міжнародної конвенції з питань підготовки і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 р. із Манільськими поправками, Положення про порядок присвоєння звань особам командного складу морських суден, Закон України «Про вищу освіту», щодо професійних якостей фахівців морського та річкового транспорту спонукають вищі морські навчальні заклади формувати та впроваджувати в дію нові моделі підготовки спеціалістів, для яких опанування професійними знаннями та комунікативними здібностями стануть життєвою необхідністю.

Аналіз літератури переконує, що сучасна організація навчально-виховного процесу в морських навчальних закладах недостатньо спрямована на вирішення проблем взаємодії у студентському колективі, як можливого фактору формування комунікативних здібностей, необхідних для подальшої професійної діяльності.

Мета дослідження – охарактеризувати умови успішної взаємодії в студентському колективі морського навчального закладу.

Відповідно до вимог Міжнародної конвенції з питань підготовки та дипломування моряків, несення вахти та Кодексу з питань підготовки та дипломування моряків, несення вахти фахівці водного транспорту, вахтові

офіцери, судноводії та механіки повинні не тільки мати відповідні фахові знання й практичні навички, але й уміти підтримувати в судовому колективі атмосферу взаєморозуміння, доброзичливої, взаємодопомоги, виконання загальноприйнятих моральних і людських стосунків [1], тобто володіти вміннями взаємодіяти в колективі.

До проблем спілкування і взаємодії зверталися як вітчизняні (Г. Андреева, О. Леонтєв, Б. Ломов, А. Панфілова, Б. Паригін, В. Петровський та ін.), так і зарубіжні дослідники (Д. Брунер, Ч. Кулі, М. Розенберг та ін.). У їх працях висвітлюються міжособистісні взаємодії, комунікації, конфлікти, корекція спілкування. Ряд досліджень присвячено відносинам у конкретних професійних сферах. Однак, незважаючи на достатню кількість наукових публікацій, у яких проаналізовано проблеми взаємовідносин, спілкування у колективі та професійних комунікацій, тема взаємодії у студентській групі морського навчального закладу, потребує подальшого опрацювання й системного аналізу.

Морська професія вимагає вагомої професійної підготовки, а умови праці ще й розвитку комунікабельних компетенцій. Адже від злагоджених дій залежить безпека всіх членів екіпажу.

Виходячи з того, що під комунікабельністю розуміють «такі риси особистості, що відображають схильність до спілкування з іншими людьми, до комунікації» [6], а комунікативна компетентність передбачає «здат-

ність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми цілий комплекс професійних умінь, знань і навичок, що забезпечують ефективне спілкування» [6], виникла потреба формування комунікабельності починаючи з студентського колективу морського закладу освіти.

Нам імponує думка Н. Кузьминої про те, що студентський колектив – це соціально значуща група людей, які об'єднані спільною метою, узгоджено діють у напрямі досягнення поставленої мети і мають органи самоврядування [5]. Специфічною ознакою студентського колективу морського навчального закладу є переважна більшість студентів чоловічої статі, що також впливає на спілкування та формування взаємодії.

Отже, розглянемо умови успішної взаємодії в студентському колективі морського навчального закладу:

1. *Успішна адаптація особистості в колективі до нових умов.* Вступ до морського навчального закладу передбачає й зміну звичного для молодого людини життя, оскільки доводиться звикати до особливого розпорядку дня, виконання вимог щодо зовнішнього вигляду (специфічна форма одягу), сурова дисципліна та правила поведінки під час навчального процесу. Специфічною особливістю новоствореного колективу є й те, що вчорашній учень, переступивши новий щабель свого життя, потрапив у студентське середовище. Відтак серед незнайомих однолітків він прагне проявити свої якості, сильні сторони та зарекомендувати себе як повноправний член сформованої спільноти. І саме в цей період деякі студенти відчують гостру потребу в умінні побудувати стосунки: бракує навичок спілкування, що є результатом нерозвинутих особистих якостей та нездатності до міжособистісної взаємодій, відсутності (або низькому рівні) сформованості комунікативних навичок. Ці та інші причини призводять до дискомфорту стану студента-першокурсника, несприйняття його в групі, відтак і до зниження навчальної діяльності. Враховуючи, що колектив переважно складається з юнаків старшого підліткового віку, кожен із його членів є досить чутливим й навіть вразливим до тих, хто певним чином за-

зіхає на його самооцінку або особу. Зазначимо, що такий факт може спричинити конфліктні ситуації. Отже, з перших днів навчання психологічна служба ВНЗ повинна організувати анкетування та психологічні тренінги з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу та сприянню комфортній адаптації студентів-першокурсників.

2. *Інститут кураторства.* Як правило, студенти, зараховані на навчання й згруповані деканатом в академічні групи (первинні колективи), проходять адаптаційну стадію розвитку. Відтак особлива роль відводиться кураторові, який певний період сам здійснює керівництво новоствореним первинним студентським колективом, проводить організаційні збори, визначаючи найсуттєвіші проблеми організації навчальної та позааудиторної роботи, оскільки, до тих пір поки немає активу, немає й на кого спиратися. У цей час змістом роботи куратора визначають такі пріоритетні завдання:

- досконале вивчення кожного з членів студентської групи шляхом аналізу особових справ (автобіографій), проведення особистих бесід, анкетування, тестування; зустрічі з батьками першокурсників та ін.;
- організація креативного знайомства всередині колективу з використанням ділових (рольових) ігор, вечорів дозвілля, зустрічей-знайомств, вирішення творчих проблем та проектів тощо;
- визначення студентській групі конкретних завдань, що передбачають для їх розв'язання спільну діяльність, наповнену емоційним, пізнавальним змістом (туристичні екскурсії, відвідування музеїв, театральних вистав, тематичних виставок та ін.);
- сприяє формуванню активу: співпрацює з лідерами; активно підтримує та заохочує інших членів студентського колективу в їх діях на користь спільної справи; дає тимчасові й довготривалі доручення окремим студентам із метою спонукання виявити свої індивідуальні професійно-комунікативні якості; всебічно вивчає соціальний статус окремих студентів [3].

Отже, на початковому етапі згуртування студентського колективу роль куратора є дуже важливою. Від правильної постановки

мети та завдань виховання залежить якість надбання комунікативних навичок студентами, а саме: активність і лідерські якості, організованість, відповідальність, цивілізоване спілкування у процесі вирішення будь-яких питань, самостійність, здатність приймати рішення в різних життєвих ситуаціях та інше. Тому на посади кураторів призначаються кваліфіковані викладачі з ґрунтовними знаннями методів та форм виховного роботи, адже від цього буде залежати сформованість необхідних для командного складу комунікативних умінь та навичок. Тож інститут кураторства є однією з умов успішної взаємодії в студентському колективі.

3. *Студентське самоврядування як фактор формування професійного лідерства.* У Законі України «Про вищу освіту» наголошується на тому, що «в усіх вищих навчальних закладах діє студентське самоврядування, яке є невід'ємною частиною громадського самоврядування відповідних навчальних закладів. Студентське самоврядування – це право і можливість студентів (курсантів) вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь в управлінні вищим навчальним закладом» [2]. Воно охоплює усі сфери життя навчального закладу, що надає змогу розвивати в студентів управлінську культуру на засадах лідерства. Як зазначають науковці, «лідерство – здатність за рахунок особистих якостей здійснювати вплив на поведінку окремих осіб та груп з метою зосередження їх зусиль на досягнення цілей усього колективу» [4]. Дослідження спеціалістів у галузі підготовки морських фахівців, власний досвід роботи в навчальному закладі відповідного спрямування переконливо свідчить, що встановлюється відповідна структура органів самоврядування, яка сприяє розкриттю у всіх студентів таких якостей: уміння виконувати лідируючу роль, готовність взяти на себе відповідальність у скрутній ситуації, прагнення вирішувати проблеми колективно, а не в індивідуальному порядку, вміння надихати та організовувати, працювати над собою, приймати креативні та непопулярні рішення тощо [4].

4. *Науково-педагогічний колектив як ланка успішного формування професійної комуні-*

кабельності. Ефективність процесу навчання і виховання студентського колективу багато в чому залежить від дій викладача. Професійне ставлення науково-викладацького складу до своєї праці, до студентів і колег, високий рівень знання предмета, ерудиція, самодисципліна, комунікабельність створюють зворотній зв'язок студент – викладач, будується міжособистісна взаємодія (сприйняття й розуміння людьми один одного). Авторитетність викладацького складу – одна з запорок формування професійних комунікативних якостей у студентському колективі.

5. *Практична підготовка.* Відповідно до Стандарту й програмам підготовки фахівців водного транспорту [7] передбачено обов'язкове проходження щорічних навчальних та виробничих практик (12–24 тижнів), кожна з яких передбачає формування та удосконалення фахової компетентності майбутнього випускника вишу. Під час проходження практики активно продовжується становлення вольових якостей, міжособистісних стосунків та зв'язків не тільки в середовищі свого колективу, а й поза його межами (на судах морського та річкового транспорту).

Підводячи підсумки проведеного дослідження, зазначимо, що формування комунікативних здібностей студентів вишів морського спрямування, необхідних для подальшої професійної діяльності фахівця водного транспорту, можливе лише за успішного розвитку взаємовідносин у студентському колективі під час здобування відповідного фаху. Цьому сприятимуть визначені та проаналізовані в науковій літературі умови успішної взаємодії в студентському колективі морського навчального закладу. Переконані, що вони сприятимуть формуванню нової моделі підготовки спеціалістів у визначеній галузі, які стануть конкурентоспроможними на ринку праці та відповідатимуть нагальним потребам часу.

Перспективою подальших досліджень є розробка практичних матеріалів на основі проведення констатувального експерименту з метою визначити рівень формування взаємодії у студентському колективі майбутніх фахівців морського та річкового транспорту.

Список використаних джерел

1. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення ваhti 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). – К. : ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. – 567 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2014. – 2004. – 50 с.
3. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 1988. – 261 с.
4. Менеджмент морських ресурсів: навчальний посібник / [уклад. О. П. Безлуцька, А. П. Бень, М. О. Колегаєв та ін.]. – Херсон : Херсонська державна морська академія, 2012. – 100 с.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа. – 1990. – С. 55–61.
6. Соціологія: словник термінів і понять [уклад. Біленький Є. А., Козловець М. А. та ін.]. – К. : Кондор, 2006. – 372 с.
7. Галузевий стандарт вищої освіти України // Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – 23 с.

L. KAPLYA

Mykolaiyv

FORMING A SUCCESSFUL TEAM INTERACTION AT A MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTION

In the article theoretical issues of forming a successful interaction in a student team at a maritime educational institution are discussed. Forming conditions necessary for successful interaction are characterized. They are the successful adaptation of the individual in a group to the new environment, college coaching, student government as the factor of formation of professional leadership, scientific and teaching staff as a link to a successful formation of professional communication skills, practical training.

Defining communication as one of the main conditions of professional competence of a water transport professional shows that the complex interaction of all conditions mentioned in the study helps to form skills of communicative behavior as a necessary component of the formation of the future commander in particular and of the personality itself.

Key words: student group, maritime educational institution, interaction, leadership, communication, adaptation, conflict, student government.

Л. М. КАПЛЯ

г. Николаев

ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассмотрены теоретические вопросы по формированию успешного взаимодействия в студенческом коллективе морского учебного заведения. Охарактеризованы условия формирования, необходимые для успешного взаимодействия. Определяя коммуникабельность как одно из главных условий профессиональной компетентности специалиста водного транспорта, показано, что в комплексном взаимодействии всех приведенных в исследовании условий, формируются умения и навыки коммуникативного поведения, как необходимого компонента становления будущего командира в частности и развития личности в целом.

Ключевые слова: студенческий коллектив, морское учебное заведение, взаимодействие, лидерство, коммуникабельность, адаптация, конфликт, студенческое самоуправление.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2015

УДК 81'373.7

С. І. КЛИМЕНКО

м. Київ

gorohovska2011@ukr.net

ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ЗООНІМІВ ПРИ СКЛАДАННІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОРТРЕТА НА ЗАНЯТТЯХ З МОВНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто один із аспектів мовної підготовки студентів – майбутніх учителів-мовників шляхом вивчення фразеологізмів, в основі яких є назви тварин, на заняттях з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійними спрямуванням)». Зосереджуючи увагу на фразеологізмах-порівняннях, автор дає можливість майбутнім фахівцям набутти практичних знань із прочитання та складання психологічного портрету людини за рахунок встановлених в соціумі стереотипів.

Ключові слова: мовний аспект, фразеологічні порівняння, психологічний портрет, соціальні стереотипи.

Сьогодні участь України в Болонських перетвореннях спрямована перш за все на розвиток системи вищої освіти та набутті нею нових якісних ознак із збереженням кращих традицій і стандартів якості, згідно з якими сучасний педагог повинен знайти ті методи, прийоми, шляхи, які б сприяли вдосконаленню мовленнєвого розвитку студентів, їх умінню належно адаптуватися до різних життєвих обставин, нестандартно мислити, знаходити спільну мову з іншими людьми, вміло використовувати набуті знання на практиці, оскільки майбутній учитель-мовник має добре орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя. Насамперед, він має працювати над розвитком власного інтелекту, підвищуючи свій культурний рівень та особистісні моральні якості, що, зазвичай, досягається за рахунок громадянської, соціальної та загальнокультурної компетенції.

Зважаючи на те, що сучасний роботодавець потребує високоосвіченого працівника, який досконало володіє професійними навичками, добре знає мову, вміє самостійно працювати з інформацією, швидко приймати ті чи інші рішення, аналізувати, то наша мета, відповідно, має базуватися на тих засадах, що могли б формувати комунікабельного, конкурентоспроможного фахівця, здатного до успішної життєдіяльності в умовах постійних змін, який не тільки вміє оцінювати механізми функціонування соціальних інститутів, визначаючи в них власне місце відповідно до

соціальних норм та правил, а й зможе орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного життя; добре володіє розмовною мовою, впроваджуючи набуті ним практичні знання у свою професійну діяльність.

Актуальність зазначеного питання зумовлена реформаційними процесами, що відбуваються в системі вищої освіти щодо пошуку нових прийомів і шляхів викладання мовних дисциплін для студентів – майбутніх учителів-мовників та підготовки кваліфікованих, високоосвічених майбутніх фахівців, що досконало володіють мовою та її культурними надбаннями, що «в умовах навчання і фахової підготовки є необхідним механізмом для розвитку мислення та повноцінної організації самостійної роботи молоді» [1, 63].

Мета статті полягає у тому, аби за допомогою міжособистісних механізмів сприйняття, що існують у соціумі у вигляді різних стереотипів, формувати культуру розмовного професійного мовлення майбутніх учителів-мовників за рахунок складання ними психологічних портретів із використанням образів тварин.

Оскільки мова належить до найбільших людських цінностей, що визначають наше буття, цілком погоджуємося з думкою Т. Гороховської, яка називає мову «засобом духовного формування особистості», де зафіксовано не тільки «історичний досвід попередніх поколінь, а і його духовні надбання» [2, 5]. У цьому випадку мова йде про фра-

зеологізми (зооїдіоми), що мають на меті допомогти майбутньому фахівцю створити належні «умови для налагодження ефективних зв'язків з різними категоріями населення» [2, 4].

На розширенні та поглибленні пізнавальних здібностей студентів за рахунок практичного використання мовного матеріалу наголошує Л. Паламар, називаючи функціонально-комунікативний метод основним, що допоможе виробити стійкі навички для використання в практиці [3].

Про культуру мовлення, що вважається «одним із вирішальних чинників у налагодженні соціальних та професійних контактів і є засобом самовираження, який віддзеркалює ціннісні орієнтації професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей» говорить у своїй роботі Н. Волкова [4, 126].

Цієї ж думки у своєму дослідженні дотримується Н. Янчук, зазначаючи, що «знання лексики і фразеології рідної мови сприяє формуванню активної духовно багатой особистості, яка повинна не лише знати теоретичні відомості про лексико-фразеологічні одиниці рідної мови, а й уміти правильно, доречно й точно використовувати їх у власному мовленні» [5, 15].

На цьому ґрунтується й позиція Л. Е. Орбан-Лембрик, яка зауважує на тому, що «в кожній ситуації успіх визначається якістю спілкування, а саме: здатністю зрозуміти співрозмовника, коли мова йде про широкий діапазон комунікативних знань, умінь і навичок, що необхідні в умовах управлінської діяльності» [6, 1–2]. Якщо у художніх творах така паралель між поведінкою людини та тварини проводиться з метою надання героям пародійного значення, то в реальному житті все відбувається навпаки: такі деталі допомагають скласти більш точний психологічний портрет людини.

Зважаючи на те, що «сприйняття людини та розуміння її особистості відбуваються як на рівні відкритого тексту (значення), так і підтексту, який є носієм змісту, що, начебто, трохи відкриває особистість мовця» [7, 65], то, шукаючи нові шляхи та прийоми у ході подачі фразеологічного матеріалу на практи-

чних заняттях із мовних дисциплін, більш детально зупинимося на психологічному аспекті, що має на меті допомогти майбутньому фахівцю пізнати людську психіку.

Оскільки завдання мовного курсу «Лексика та Фразеологія» полягає в тому, аби студенти осмислили та закріпили все те, що пов'язане зі шкільною програмою, як зразок, розглянемо кілька авторських портретних характеристик, що взяті з художніх творів. Беручи до уваги фізичні якості людини, більш детально зосередимося на обличчі та очах, що вважаються віддзеркаленням її внутрішнього світу: «... у Палажки очі витрішкувати, як у жаби, а стан кривий, як у баби» (І. Нечуй-Левицький). Інший варіант: «У Химки очі, як у сови, а своїм кирпатим носом вона чує, як у небі млинці печуть» (І. Нечуй-Левицький).

Подібно очам, зачіска, також може розказати чимало цікавого про її власника, а саме: вказати на його характер та фізичний стан, як от у наступного героя: «Його темні очі погасли й ніби померкли, а волосся на голові настовбурчилось і стирчало, неначе в їжака» (І. Нечуй-Левицький). І тут же: «А ти глянь на себе: на голові кудла, як у барана» (І. Карпенко-Карий). Що ж до портретних характеристик жінок, то тут варто згадати такий приклад: «А довга коса чорна, як гадюка, обвивається круг тонкого стану, так і виграє, як кіт перед мишею» (О. Стороженко).

Щодо фізичного стану, який характеризує силу та міць, варто звернути увагу аудиторії на такі зооїдіоматичні порівняння: «Високий татарин, здоровий як бик, витріщував очі й поводив ними навколо, немов збирав по обличчях ужиток гніву» (М. Коцюбинський). Інший варіант: «... сама дівка здорова, як тур: як іде, то під нею аж земля стугонить» (І. Нечуй-Левицький). Тут же можна подати порівняння, які б указували на певні людські недоліки та фізичні вади: «...голова була наче здорова квочка, що сиділа в обичайці, в котру були застромлені з двох боків дощечки» (І. Нечуй-Левицький). Крім того, на нашу думку, варто звернути увагу на фразеологізми, що визначали б самопочуття людини: «І вищий од верстви здавався, та в'ялий, мов верблюд, тинявсь»; «... як втопленик, по-

синів весь; зубами клацав, мовби пес» (І. П. Котляревський).

Услід за фізичним станом, варто зосередити увагу студентів на розумових здібностях людини, що представлені такими позиціями:

- впертий: «Він був темний і упертий, як віслук, і за це його поважали» (М. Коцюбинський);
- безглуздий: «Дивиться на його, як козел на нові ворота» (Марко Вовчок).

Стосовно рис людського характеру, викладачу варто пояснити студентам, що ця група є чи не найбільшою за різноманітністю своїх відтінків і представити її в таких позиціях, як:

- добрий, лагідний, уважний: «Що у вас болить?» – як ластівка припадала вона коло недужої (М. Коцюбинський);
- злий, жорстокий, байдужий: «Як побачить, було, що пасеться скотина або люди на роботі, то, як кіт на миш, наскочить та й забиратись...» (О. Стороженко);
- хитрий, підступний: «Зубами скреготить, яриться ..., хитрить, як ловить кіт шпака» (І. П. Котляревський);
- тихий, спокійний, мовчазний: «Говорить тонісінько, мов сопілка грає, а тиха, як ягниця» (І. Нечуй-Левицький);
- крикливий, неврівноважений: «І звався молодець Дарес ... кричав, опарений, мов пес» (І. П. Котляревський);
- дотепний, веселий, життєрадісний: «...як він сміється, то якраз так, наче титарева коняка сміється до нашого рябого коня» (І. Нечуй-Левицький);
- малорухливий, неактивний: «Як в'яла риба ці дні ходжу» (І. Карпенко-Карий);
- наполегливий, рішучий: «Нептунів син, Сподар Мезап, до бою був самий собака і лобом бився так, мов цап» (І. П. Котляревський).

Проте, наголошуючи на фізіологічних особливостях та рисах характеру людини, викладачу не можна оминати і психологічний стан людини, що проявляється через її неадекватну поведінку і представлений у таких формах:

- сум: «Чого ти сильно зажурився і так надувся, як індик? Зовсім охляв і занудився, мов по болотові кулик?» (І. П. Котляревський);

- страх: «Так всі прийшли сюди радіть тому, що мене засмажать на баранячій сковороді, мов рибу безкровну» (І. Карпенко-Карий);
- відчай: «Байдуже їм, що мати тут вбивається, як чайка при дорозі» (Карпенко-Карий).

У процесі викладу матеріалу, студентам варто показати, що мова, насичена зоодіомами, допомагає у створенні не тільки колоритних образів, а й неповторних характерів: добрих і злих, мудрих і наївних, лінивих і працьовитих, хоробрих і боязливих, похмурих і веселих, звичайних і незвичайних у своїх учинках та поведінці, де переважання фразеологізмів-порівнянь із негативною оцінкою обумовлене не просто нелюбов'ю до тварин, а здатністю людей, у першу чергу, звертати увагу на свої недоліки та вчинки. Що дає можливість створювати ряд яскравих, незабутніх асоціацій і виступає як емоційна окраса розмовного мовлення. Про таку закономірність говорить О. Назаренко, зауважуючи, що група фразеологізмів, до складу яких входять зооніми, несе, в першу чергу, «емоційно-оцінне навантаження, яке у національному сприйнятті українців здебільшого має чітко виражену негативну характеристику» [8, 9–10].

Оскільки навчальна діяльність студентів організована таким чином, аби вони вмотивовано виконували поставлені їм комунікативні завдання, то, задля досягнення певних цілей і намірів спілкування, варто запропонувати їм ряд завдань, що передбачають необхідні мовленнєві вміння, які мають на меті задовольнити їх творчий потенціал, що безпосередньо залежить від власної уяви, мислення, відповідного емоційного стану.

Зважаючи на те, що створена викладачем ситуація зазвичай моделює реальну, слід, на нашу думку, запропонувати студентам перелік тих практичних вправ (навчальних ігор), у яких основне місце займають умовно-комунікативні (запитання-відповідь) та комунікативні завдання (опис людини), що на думку Н. Яценко, мають навчити студентів вільно висловлюватися в будь-якій повсякденній ситуації з повним використанням набутих під час лекцій та практичних занять лексико-фразеологічних умінь [9].

Гра «Хто це?»

Групі студентів запропонувати протягом 1 хв. розглянути портрет незнайомця(ки) та дати відповідь на запитання:

- Хто це (жінка/чоловік)?
- Яке в (неї/нього) обличчя?
- Які в (неї/ нього) очі/ніс/рот/вуха?

Відповіді мають містити фразеологічні порівняння, в основі яких лежать назви тварин. Кінцевою метою завдання є припущення щодо роду діяльності встановленої особи.

Гра «Портрети»

Поділити групу на підгрупи, кожній з яких показати фотографії невідомої особи. Учасники гри за допомогою сталих висловлювань (зооїдіом) мають скласти її опис. І лише та команда вважатиметься переможцем, яка найшвидше добере найбільш вдалі порівняння. Кожна з таких ігор має перевірити рівень набутих студентами знань з курсу «Фразеології» про зооїдіоми.

На останньому етапі можна запропонувати творче завдання: за допомогою олівців та паперу з уст очевидців намалювати фоторобот можливого злочинця:

- сам кремезний, як ведмідь;
- ніс широкий, приплюснутий, немов у бика;

Інший варіант:

- очі хитрі, розкосі, як у шкідливого кота;
- вуха маленькі, ледь помітні, як у мишки;
- губи тонкі, викривлені, немов два вужі.

Виходячи з того, що кінцевою метою навчання мови є вироблення у студентів стійких навичок у процесі спілкування, такі завдання чи не найкраще, на нашу думку, мають допомогти майбутньому фахівцю реалізувати свої знання у практичній сфері за обраною ним спеціальністю.

Оскільки в психіці людини мова існує у формі навичок, які можуть реалізуватися в будь-яку мить, тож завдання викладача-словесника полягає у вмінні організувати навчальний процес таким чином, аби студенти, що в майбутньому стануть фахівцями, засвоїли той необхідний мовний мінімум, який би дозволив задовольнити усі їхні професійні комунікативні потреби відповідно до мов-

ленневих ситуацій із подальшою їх реалізацією. У нашому випадку мова йде про зоофразеологічні порівняння, які вважаються найбільш оптимальними варіантами для реалізації комунікативного наміру та соціально-функціональних потреб.

Список використаних джерел

- Добротвор О. В. Умови формування комунікативної компетентності молоді в навчальному процесі / О. В. Добротвор. – К. : Гуманітарний інститут НАУ. – С. 63–73.
- Гороховська Т. В. Особливості формування культури професійного мовлення майбутніх працівників / Т. В. Гороховська // Творча особистість у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / Класичний приватний університет. – Вип. 16 (69). – Запоріжжя, 2011. – С. 30–36.
- Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1997. – 45 с.
- Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навчальний посібник / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 255 с.
- Янчук Н. Програма експериментального вивчення слова і фразеологізму в аспекті функційно-комунікативного вивчення мови // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 3. – С. 14–17.
- Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: Посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидавництво, 2003. – С. 1–2.
- Божович Е. Д. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков / Е. Д. Божович, Е. Г. Шеина // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 2. – С. 64–76.
- Назаренко О. В. Українська фразеологія як вираження національного менталітету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 Українська мова / О. В. Назаренко. – Дніпропетровськ, 2001. – 19 с.
- Яценко Н. Роль ситуативно-творчих завдань у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників / Н. Яценко // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 3. – С. 54–57.

S. KLIMENKO
Kyiv

THE PRACTICAL USE OF ZOONYMS IN DRAWING UP A PSYCHOLOGICAL PROFILE AT THE LANGUAGE CLASSES

In the article one of aspects of language preparation of students of higher educational establishment is considered by the study of phraseological units there are the names of animals in basis of that, on employments after educational discipline "Ukrainian (after professional aspiration)". Concentrating attention on units-comparisons, an author gives an opportunity to the future specialists to purchase practical knowledge from reading and stowage psychological to the portrait of man due to the stereotypes set in society.

Key words: language aspect, phraseology comparisons, psychological portrait, social stereotypes.

С. И. КЛИМЕНКО
г. Киев

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗООНИМОВ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье рассмотрен один из аспектов языковой подготовки студентов – будущих учителей-филологов путем изучения фразеологизмов, в основе которых есть названия животных, на занятиях по учебной дисциплине «Украинский язык (по профессиональной направленности)». Сосредоточивая внимание на фразеологизмах-сравнениях, автор дает возможность будущим специалистам приобрести практические знания из прочтения и складывания психологического портрета человека за счет установленных в социуме стереотипов.

Ключевые слова: языковой аспект, фразеологические сравнения, психологический портрет, социальные стереотипы.

Стаття надійшла до редколегії 21.10.2015

УДК 811.161.1:37

С. С. КОСТЮК
м. Кривий Ріг
s-kostyuk@mail.ru

СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних учених у статті обґрунтовано поняття «міжкультурна комунікативна компетентність студентів-іноземців». З'ясовано питання формування міжкультурної комунікативної компетентності у процесі навчання студентів-іноземців української мови. Подано принципи та підходи, які покладено в основу формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, комунікативна компетентність, міжкультурна комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, студенти-іноземці.

Зміни в структурі сучасного суспільства, глобалізаційні й інтеграційні процеси, розширення міжнародної та міжнаціональної співпраці створили потребу в нових формах міжкультурної та міжетнічної взаємодії, в осмисленні здатності різних соціокультурних груп до комунікації. Тому розвиток міжкультурної освіти й підвищення рівня соціальної та культурної компетентності є одним із провідних напрямків в освітньому середовищі. Це стосується насамперед студентів-іноземців, які здобувають освіту в нашій краї-

ні, та натрапляють на комунікативні бар'єри в спілкуванні, спричинені соціальними, етнічними, культурними та освітніми відмінностями суб'єктів комунікації. У цих умовах освіта студентів-іноземців розглядається як засіб комфортного перебування в новому середовищі, а метою навчання є формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Студенти-іноземці потребують спеціальної соціальної, психологічної та педагогічної підтримки для подолання труднощів, що виникають у процесі навчання, оскільки профе-

сійна підготовка в українському виші має суттєві відмінності від освітньої системи рідної країни. Успіхи студентів-іноземців, їхнє професійне зростання залежать не лише від рівня володіння мовою, але й від знань про країну, у якій вони перебувають, її представників, особливості культури, специфіку комунікативної поведінки, тобто від рівня сформованості міжкультурної компетентності студентів-іноземців.

Отже, стратегія навчання студентів-іноземців передбачає створення умов, які сприятимуть формуванню толерантних міркувань, поглядів, навичок терпимої поведінки в суспільстві, а також у майбутній професійній діяльності. Чинником компетентності цих студентів є отримана ними якісна освіта, соціальний досвід, уміння професійно застосувати знання на практиці.

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці питання й проблеми міжкультурної комунікації розглянуто в різних площинах. Взаємозв'язку культури та комунікації, а також знанням, які необхідно засвоїти для успішної комунікації, присвячені праці М. Бахтіна, Є. Верещагіна, П. Гуревича, М. Кагана, В. Костомарова, О. Леонтєва. Роботи М. Бахтіна, В. Біблера, Г. Померанц, Г. Авансова, О. Астаф'єва висвітлюють особливості діалогу культур. Вивчення психологічного аспекту міжкультурної комунікації на основі робіт Г. Андрєєва, О. Асмолова, В. Кочеткова, О. Леонтєва, В. Павленко та інших науковців допомагає виявити психологічні проблеми, що виникають під час міжкультурної комунікації.

С. Анеліна, В. Гринькова, М. Васильєва А. Мудрик, В. Пасинок розглядали наукові засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців різних напрямів професійної підготовки.

Теоретичні питання та шляхи формування міжкультурної комунікації з'ясовано в працях вітчизняних та зарубіжних науковців (Т. Білоус, О. Бистрай, І. Воробйова, Т. Грушевицька, П. Донець, Ю. Пассов, В. Попков, О. Садохін, Л. Виготський, Є. Верещагін, О. Зимня, В. Костомаров, О. Леонтович, С. Тер-Мінасова вивчали лінгвістичний аспект міжкультурної комунікації.

Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних авторів свідчить про те, що про-

блеми й питання міжкультурної комунікації ґрунтовно вивчено. Водночас процес формування компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців є недостатньо розробленим і потребує системного педагогічного дослідження.

Метою статті є обґрунтування поняття «міжкультурна комунікативна компетентність» студентів-іноземців у процесі навчання на основі аналізу сучасної психологопедагогічної літератури.

У законодавчих документах про розвиток освіти в Україні (Закон України «Про освіту», Національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти) пріоритетним напрямком визнано підготовку студентської молоді до мирного співіснування й співпраці з представниками інших народів, формування національних та загальнолюдських цінностей. Отже, основними завданнями міжкультурної освіти є: розвиток етнічної й культурної грамотності, формування етнокультурної компетентності, усвідомлення взаємовпливу та взаємозбагачення культур. Наявність у представників різних культурних груп необхідних знань, психологічних та практичних навичок для ефективної взаємодії визначають терміном «компетентність». Науковці (О. Леонтович, Н. Гальскова, А. Бердичівський) розуміють під міжкультурною компетенцією якість особистості, що ґрунтуються на знаннях та вміннях, необхідних для здійснення міжкультурного спілкування.

Цікавою є думка Н. Гальскової, яка розглядає комунікативну та міжкультурну компетентності як два складники одного цілого, які забезпечують здатність і готовність до адекватної взаємодії в ситуаціях міжкультурного спілкування [3, 74].

Із погляду М. Черкасової, комунікативна компетентність – це якість особистості необхідна для ефективної взаємодії з представниками різних соціальних, культурних та релігійних груп. Серед рис міжкультурної компетентності науковець виокремлює: відкритість до сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей; здатність переборювати психологічні та соціальні стереотипи; володіння системою кому-

нікативних засобів та правильний їх вибір у залежності від ситуації спілкування [9].

А. Бодальов розглядає два значення терміна міжкультурна комунікативна компетентність: як синонім до терміна «міжкультурна компетентність» і як самостійне поняття [2].

Аналізуючи поняття міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікативна компетентність, А. Анненкова зазначає, що міжкультурна комунікативна компетентність – це здатність переборювати культурні невідповідності, будувати відносини з представниками іншої культури та вести міжкультурне спілкування іноземною мовою, а міжкультурна компетентність направлена на співставлення мов і культур, її формування може здійснюватися рідною мовою [1, 125].

Не всі дослідники розмежовують поняття міжкультурної компетентності та міжкультурної комунікативної компетентності. Так, Н. Обмоєва вважає, що формування концептуальної картини світу пов'язане з використанням мовного коду, тому розвиток міжкультурної компетентності завжди має комунікативний характер [5].

На думку О. Зеліковської, основними принципами формування міжкультурної комунікативної компетентності є: відповідність культурі (освіта не диктує цінності, а створює основи для їх вільного вибору); відповідність індивідуальності та особистості студента (визнання студента активним суб'єктом навчального процесу, вивчення особистості – пріоритетна передумова ефективного діалогу) [4, 95].

Узагальнення результатів досліджень дає змогу визначити міжкультурну компетентність як здатність до самореалізації в межах спілкування з іншими культурами.

Формування здатності до міжкультурної комунікативної компетентності здійснюється в процесі мовної взаємодії: аудіювання, читання, говоріння, письма як у процесі аудиторних занять, так і під час позааудиторної роботи зі студентами. Основною формою організації навчального процесу має стати ситуативне формування міжкультурних ситуацій, де студенти використовують набуті навички задля успішної комунікації, через усвідомлення своєї власної культури мають досягти порозуміння з партнером.

По-різному науковці витлумачують термін «міжкультурна комунікація». Л. Свойкіна визначає міжкультурну комунікацію як особистісну й професійну характеристику студента-іноземця, рівень його соціальної адаптації та самоствердження його особистості в іншому соціокультурному середовищі [6].

Важливою є думка О. Чекуна, яка розглядає міжкультурну комунікацію як педагогічний феномен, специфіка якого – міжкультурна спрямованість навчання, яка викликає трансформацію змісту та форм навчального процесу. Дослідниця розмежовує вміння міжкультурної комунікації студентів за видами діяльності: когнітивні, практичні, оцінні [8, 150].

О. Тепла визначає міжкультурну комунікацію як комплексно-мовний взаємозв'язок і взаємовідношення, у процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот, обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками. Науковець зазначає, що процес формування міжкультурної комунікації включає: визначення загальної мети й конкретних завдань; ознайомлення студентів у процесі навчання мови з системою наукових знань про права й свободи людини і народів, про нації та їх стосунки; розвиток позитивного досвіду культури спілкування. У випадку зі студентами-іноземцями міжкультурна комунікація є формою реалізації міжнаціональних відносин на особистому рівні [7, 180].

Аналіз наукових праць доводить, що міжкультурна компетентність визначається в дослідженнях по-різному. Одні науковці тлумачать її як здатність співіснувати в одному суспільстві без взаємної дискримінації. З погляду інших, – це здатність брати участь в іншій культурі. Дехто виокремлює її як чинник, який інтегрує знання та зразки поведінки, в основі яких принцип плюралізму мислення й усвідомлення культурних процесів. Отже, міжкультурна компетентність у взаємозв'язку з комунікативною є показником сформованості культури, зокрема і професійної культури студентів-іноземців.

Список використаних джерел

1. Анненкова А. В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе [Электронный ресурс] / А. В. Анненкова // Известия Российского

- государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 121–125. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya>
2. Бодалев А. А. Межкультурная компетенция коммуникативная [Электронный ресурс] / А. А. Бодалев // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Когито-Центр, 2011. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/1095/>
 3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для вузов по спец. «Теория и методика преподавания иностр. яз. и культур» / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 331 с.
 4. Зеліковська О. О. Місце і роль міжкультурної компетентності в особистісно-орієнтованому навчанні / О. О. Зеліковська // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. – 2009. – № 3 (27). – Ч. 2. – С. 94–98.
 5. Омбоева Н. А. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка [Электронный ресурс] / Н. А. Омбоева – Режим доступа: <http://pedsovet.su/load/116-1-0-16042>
 6. Свойкина Л. Ф. Педагогические условия формирования межкультурной коммуникации у иностранных студентов-филологов: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.08 [Электронный ресурс] / Л. Ф. Свойкина. – М., 2006. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/>
 7. Тепла О. М. Формування міжкультурної комунікації у процесі навчання іноземних студентів української мови / О. М. Тепла // Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського. – 2010. – Вип. 12. – С. 179–182. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/kdsm_2010_12_33.pdf
 8. Чекун О. А. Педагогические условия формирования умений межкультурной языковой коммуникации студентов неязыковых факультетов : научные труды МГУ / О. А. Чекун // Высшее образование для XXI века. – М., 2006. – Вып. 75. – С. 145–151.
 9. Черкасова М. А. Пути формирования межкультурной коммуникативной и экологической компетенций студентов социологического ВУЗа [Электронный ресурс] / М. А. Черкасова, В. П. Черкасов, Н. Ю. Тараненко // Экономическое и гуманитарное исследование регионов. – Ростов-на-Дону, 2010. – Вып. 1. – С. 60–71. – Режим доступа: <http://sni-vak.ru>

S. KOSTYUK

Kryvyi Rih

THE STRUCTURE OF THE TERM FOREIGN STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

In the article the term foreign students' intercultural communicative competence is based by analyzing the works of national and foreign scientists. The questions of intercultural communicative competence formation at teaching foreign students are analysed. Principles and approaches which form the basis of intercultural communicative competence are shown.

Key words: intercultural communication, communicative competence, intercultural communicative competence, competence approach, foreign students.

С. КОСТЮК

г. Кривой Рог

СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

В статье обосновано понятие «межкультурная коммуникативная компетентность студентов-иностранцев» на основе анализа работ отечественных и зарубежных ученых. Анализируются вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетентности в процессе обучения студентов-иностранцев украинскому языку. Изложено принципы и подходы, положенные в основу формирования межкультурной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коммуникативная компетентность, межкультурная коммуникативная компетентность, компетентностный подход, студенты-иностранцы.

Стаття надійшла до редколегії 18.10.2015

УДК 811.161.2

О. М. КРАВЧУК

м. Старобільськ

kravchyk_oksana@mail.ru

РІВНІ ВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ В СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

У статті наголошено на актуальності підвищення якості практичної підготовки філологів, які повинні вміти виконувати лінгвістичний аналіз тексту, адже досконале володіння навичками цього аналізу пов'язане з їхньою майбутньою професійною діяльністю. На основі проведеного констатувального експерименту визначено рівні володіння навичками лінгвістичного аналізу тексту студентами-першокурсниками, наведено статистичні дані. Обґрунтовано значення володіння цими навичками. Окреслено завдання кожного етапу експерименту. Зосереджено увагу на основній термінології. Підтверджено необхідність ґрунтовної фахової підготовки майбутніх учителів-словесників, а також розроблення спеціальної методичної системи формування навичок лінгвістичного аналізу тексту.

Ключові слова: лінгвістичний аналіз тексту, навички, рівні володіння навичками, констатувальний експеримент, пошуково-мотиваційний етап.

Підвищення вимог до рівня та якості професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, їхньої фахової компетентності зумовлене сучасними демократичними перетвореннями в державі, процесами інтеграції в європейський освітній простір. Тому набуває актуальності пошук шляхів і засобів підвищення якості практичної підготовки філологів, які повинні вміти виконувати лінгвістичний аналіз тексту (надалі ЛАТ), адже досконале володіння навичками цього аналізу пов'язане з їхньою майбутньою професійною діяльністю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що питання володіння студентами навичками ЛАТ знайшло відображення в працях українських і російських мовознавців (В. Виноградов, І. Гальперін, І. Ковалик, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько, Л. Щерба та інші), лінгводидактів (О. Біляєв, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Є. Дмитровський, В. Мельничайко, Г. Михайловська, А. Нікітіна, М. Пентиліук, Л. Рускуліс та інші), психолінгвістів (П. Гальперін, О. Гойхман, М. Жинкін, І. Зимня та інші).

Відаючи належне глибокій науковій цінності цих досліджень, слід зазначити, що проблема визначення рівнів володіння навичками ЛАТ у студентів-філологів не була предметом спеціального дослідження. Тому актуальність статті є беззаперечною.

Метою роботи є визначення рівнів володіння навичками ЛАТ у студентів першого курсу філологічного факультету.

Аналіз розлогої вітчизняної й зарубіжної наукової літератури, власний педагогічний досвід та досвід роботи колег дозволяють зробити висновок, що рівень сформованості цих навичок у студентів низький. З метою отримання відомостей володіння навичками ЛАТ майбутніх учителів-філологів і визначення можливостей спланувати експериментальну програму проведено констатувальний експеримент на базі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Херсонського державного університету. Констатувальний експеримент здійснювався у два етапи, кожен з яких мав кілька серій. У статті описуємо результати першого етапу двох серій.

Навички ЛАТ повинні бути частково сформованими вже в студентів-першокурсників, оскільки з таким видом роботи вони зустрічалися в шкільному курсі української мови. З метою виявлення реального рівня сформованості в них таких навичок ми провели перший – пошуково-мотиваційний – етап констатувального експерименту. Цей етап дав нам фактичний матеріал, що засвідчив рівень володіння навичками лінгвоаналізу студентами-першокурсниками. Основними завданнями на цьому етапі були:

- 1) з'ясувати рівень сформованості навичок ЛАТ у студентів-першокурсників філологічного факультету;

- 2) виявити причини, що зумовлюють необхідність удосконалення навичок;
- 3) констатувати, які види й форми роботи найкраще сприятимуть удосконаленню навичок лінгвоаналізу;
- 4) виявити найтипівіші помилки, наявні в процесі виконання аналізу.

З метою виявлення рівня підготовки першокурсників здійснювати ЛАТ їм було запропоновано виконати тестові завдання й дати відповіді на запитання анкети.

Експериментальним дослідженням охоплено 204 особи.

У першій серії пошуково-мотиваційного етапу першокурсникам запропоновано дати відповіді на тестові завдання (див. додаток А). Мета цієї роботи: виявити знання першокурсників про текст, його основні ознаки, способи зв'язку речень у тексті, дослідити лінгводидактичну підготовку студентів до виконання ЛАТ.

Відповіді першокурсників показали, що з поняттям текст вони знайомі досить поверхо, а тому 128 опитаних (62 %) не змогли правильно визначити основні ознаки тексту.

На друге тестове запитання правильну відповідь дали 129 респондентів (63 %) – низький показник. На нашу думку, це пов'язане з тим, що першокурсники не розрізняють понять стиль і тип мовлення.

Відповідь на третє питання правильно позначили тільки 94 студенти (46 %) – низький відсоток, хоча шкільна програма передбачає ознайомлення з послідовним і паралельним способами зв'язку речень у тексті. Такий низький показник пов'язуємо з нерозрізненням першокурсниками понять порядок слів у реченні та спосіб зв'язку речень у тексті.

Четверте питання підтвердило наші припущення, що лінгвістичний аналіз, як правило, у школі проводиться на окремо взятому слові поза текстом: 175 першокурсників (86 %) вибрали відповідь а.

Як показали відповіді студентів на п'яте тестове завдання, лінгвістичний аналіз майже однаковою мірою проводився в шкільній практиці під час контрольної роботи (92 відповіді – 45 %), а також самостійної роботи (79 відповіді – 38,7 %), тобто під час контролю знань учнів, вивчення нової теми (19 відповіді – 9,3 %), аналізу помилок (14 відповіді – 6,8 %).

Студенти-першокурсники вказали всі види лінгвістичного аналізу, які проводили вчителі на уроках мови. Стилiстичний аналіз зазначили тільки 46 студентів (22,5 %), а лексичний – 74 (36,2 %). Серед інших видів найчастіше називався фонетичний (126 відповідей – 61,7 %), морфологічний (138 відповіді – 67,6 %), синтаксичний (134 відповіді – 65,6 %).

Мета другої серії пошуково-мотиваційного етапу констатувального зрізу – з'ясувати теоретичний рівень підготовки студентів до ЛАТ.

Першокурсникам пропонували дати письмові відповіді на питання. З цією метою складено термінологічний питальник з відібраним базовим мінімумом теоретичного матеріалу, особливість якого полягала в тому, що питання, які мають значення для досліджуваної нами проблеми, добирали згідно з вимогами чинної програми з української мови загальноосвітньої середньої школи (див. Додаток Б).

Усього проаналізовано 3 060 відповідей.

Кількісний аналіз знань з теоретичного матеріалу передбачав підрахунок правильних повних (ПП), правильних неповних (ПН), неправильних відповідей (НВ), а також кількість відсутніх відповідей (ВВ).

Відповідь уважалася ПП, якщо студент подавав точне, логічне й чітке визначення мовного терміна, або така, що показувала розуміння й усвідомлення студентом того чи іншого мовного поняття.

ПН уважалася відповідь, у якій терміни розкривали недостатньо обґрунтовано, були наявні поодинокі невідповідності в характеристиці понять, тобто студенти демонстрували часткове розуміння ключових понять теорії тексту.

До неправильних ми зараховували відповіді, що містили суттєві неточності у визначенні дефініцій, а це свідчило про повне нерозуміння й неусвідомлення студентом базового понятійного апарату.

Кількісний аналіз результатів анкетування подано в таблиці (див. додаток В).

Загалом проведене анкетування виявило досить низький рівень сформованості навичок ЛАТ у студентів-першокурсників, хоча

варто зазначити, що деякі відповіді на питання анкети були задовільними.

Так, середній відсоток за ППВ на п'ятнадцять питань складає всього 11,2 %, а за ПНВ – 22 %, тобто третина студентів орієнтується в поняттях, пов'язаних з ЛАТ, а близько 67 % першокурсників мають серйозні прогалини у володінні базовою термінологією.

Крім кількісних показників, звернемось і до якісної характеристики одержаних результатів. Так, лише 19,6 % першокурсників дали правильне визначення поняття текст, 47,5 % – ПНВ, 19 % – НВ, а в 13,9 % опитаних – ВВ. Серед визначень тексту траплялися й зовсім недоречні дефініції, як-от: *це оповідання або повість; це твір про якусь подію; це абзац у творі; це розповідь про щось або про когось та інші.*

У визначенні ССЦ в основному представлені НВ (32 %), а в переважній більшості студентів відповідь на це питання – відсутня (48 %), і тільки в 15 % опитаних відповідь була ПН.

Даючи визначення абзацу, першокурсники спирались як на структурну характеристику цього мовного явища: *це такий поділ тексту, коли відступаємо червоний рядок; абзац – це характерний абзацний відступ*, так і на його смислове навантаження: *кожен абзац повинен нести нову думку; абзац висвітлює нове питання, нову проблему.* Ми виявили, що частина студентів плутає поняття абзацу й ССЦ, а тому на питання про співвідношення поняття абзацу і ССЦ тільки один респондент (0,5 %) дав ППВ, а ПНВ наявна в 10 студентів (5 %). Занепокоює й те, що лише 17 % опитаних пояснили умови, за яких текст поділяється на абзаци; 67,4 % не змогли назвати типів і 52 % – форм мовлення. А тому, даючи відповіді на питання, що таке опис, роздум, розповідь, респонденти плутали ці поняття. В анкетах траплялися спотворені відповіді, про це свідчать такі пояснення студентів: *опис – художній спосіб опису природи; опис – це прийом, коли треба щось описати; опис – форма художнього мовлення; роздум – це форма наукового стилю; роздум – це тип наукової мови; розповідь – коли люди між собою спілкуються; розповідь – форма розмови між людьми; розповідь – форма усного мовлення та ін.*

Тільки 3 % першокурсників змогли назвати засоби зв'язку речень у тексті, 18 % респондентів назвали по 2–4 засоби зв'язку. Деякі студенти не зрозуміли питання, а тому відповіді були такими: *підрядне речення з головним з'єднується сполучником; у складному реченні його частини поєднуються за допомогою інтонації та ін.*, а в 52 % опитуваних – ВВ.

56,4 % респондентів назвали чотири стилі мовлення (художній, науковий, офіційно-діловий, публіцистичний), тобто відповідь була ПН, 19 % – 5 стилів мовлення, у 17 % – НВ (поряд з художнім або науковим стилем студенти називали такі: *народний, розповідний, літературний, писемний*), 7,6 % – ВВ.

Тільки один студент (0,5 %) пояснив, які частини висловлювання виділяються в описі, роздумі, розповіді, і тільки два (1 %) першокурсники зуміли з'ясувати поняття «комунікативність тексту».

Викликає розмірковування й той факт, що 68 % опитаних вважають заголовок обов'язковим структурним компонентом тексту.

У визначенні поняття «ЛАТ» переважали неправильні (56 %) або були відсутні (32 %) відповіді. Тільки 4 % респондентів дали правильне пояснення. Зустрілися й викривлені тлумачення поняття: *ЛАТ – це така робота, коли в тексті треба поставити необхідні розділові знаки або пропущені букви; ЛАТ – вид роботи, коли треба розібрати слова; ЛАТ – це коли в текст необхідно підставити слова.*

Як свідчать результати анкетування, рівень теоретичних знань у галузі лінгвістики тексту й ЛАТ досить низький. Кількість правильних (повних і неповних) відповідей становить 33,2 %. Першокурсники недостатньо володіють знаннями, пов'язаними із системністю мовних явищ.

Отже, узагальнені результати отриманих відповідей на тестові завдання й запитання анкети продемонстрували недостатнє володіння навичками ЛАТ студентами-першокурсниками, підтвердили необхідність їх удосконалення в процесі фахової підготовки майбутніх учителів-словесників, а також розроблення спеціальної методичної системи формування ЛАТ.

ДОДАТОК А

ВИКОНАЙТЕ ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ:

1. Основними ознаками тексту є:
 - а) зв'язність;
 - б) художні засоби мовлення;
 - в) усталена кількість речень;
 - г) тематична єдність;
 - д) завершеність;
 - е) інформативність;
 - є) комунікативність;
 - ж) послідовність;
 - з) належність до наукового стилю.
2. Чи залежать мовні засоби тексту від стилю й типу мовлення?
 - а) так;
 - б) ні.
3. Виберіть способи зв'язку речень у тексті.
 - а) послідовний (ланцюжковий);
 - б) прямий;
 - в) паралельний;
 - г) зворотний;
 - д) правильний.
4. У школі різні види мовного аналізу (фонетичний, лексичний, словотвірний, морфологічний) проводилися:
 - а) на окремо взятому слові;
 - б) на слові, узятому з контексту.
5. Різні види мовного аналізу в школі проводилися під час:
 - а) контрольної роботи;
 - б) самостійної роботи;
 - в) вивчення нової теми;
 - г) написання творчої роботи;
 - д) аналізу помилок, допущених у диктанті (творі, переказі).
6. Які види лінгвістичного аналізу на шкільних уроках української мови проводилися найчастіше:
 - а) фонетичний;
 - б) за будовою;
 - в) словотвірний;
 - г) лексичний;
 - д) морфологічний;
 - е) синтаксичний;
 - є) стилістичний.
7. Які Ви знаєте мовні засоби зв'язку речень у тексті?
8. Як Ви розумієте поняття «лінгвістичний аналіз тексту»?
9. Які стилі мовлення Ви знаєте?
10. Що таке абзац? Коли текст поділяється на абзаци?
11. Що таке складне синтаксичне ціле?
12. Які типи мовлення Ви знаєте?
13. Які є форми мовлення?
14. Що таке опис?
15. Що таке роздум?
16. Що таке розповідь?
17. Які частини висловлювання виділяються в описі, у роздумі, у розповіді?
18. Як Ви розумієте поняття «комунікативність тексту»?
19. Як співвідносяться поняття абзац і складне синтаксичне ціле?
20. Чи є заголовок обов'язковим структурним компонентом тексту?

ДОДАТОК В

КІЛЬКІСНИЙ АНАЛІЗ ДРУГОЇ СЕРІЇ ПОШУКОВО-МОТИВАЦІЙНОГО ЕТАПУ

№ питання	ППВ	ПНВ	НВ	ВВ
1	19,6 %	47,5 %	19 %	13,9 %
2	3 %	18 %	27 %	52 %
3	4 %	8 %	56 %	32 %
4	19 %	56,4 %	17 %	7,6 %
5	29 %	49 %	15 %	7 %
6	5 %	15%	32 %	48 %
7	5 %	6 %	67,4 %	21,6 %
8	4 %	6 %	52 %	38 %
9	25 %	38 %	27,3 %	9,7 %
10	21 %	32 %	30,7 %	16,3 %
11	28,3 %	33 %	25,7 %	13 %
12	0,5 %	8 %	51,3 %	40,2 %
13	1 %	5,2 %	39,8 %	54 %
14	0,5 %	5 %	49 %	45,5 %
15	3,4 %	2,2 %	68 %	26,4 %
Середній %	11,2 %	22 %	38,5 %	28,3 %

ДОДАТОК Б

ДАЙТЕ ПИСЬМОВІ ВІДПОВІДІ НА ЗАПИТАННЯ

1. Що таке текст?

О. КРАВЧУК
Starobilsk

LEVELS OF PROFICIENCY IN LINGUISTIC ANALYSIS OF TEXT AMONG THE FIRST-YEAR STUDENTS

The publication emphasizes the importance to increase the quality of practical training of philologists, who have to conduct linguistic analysis of a text, because the proficiency in performing such analysis is related to their future professional activity. On the ground of conducted summative assessment the levels of proficiency in linguistic analysis of text among first-year students were defined, statistic data was given. The importance of having such skills was proved. The tasks of every level of assessment were set. The main terminology was paid attention to. The necessity to have profound professional skills for future philologists as well as to develop special methodological system of forming the skills of text linguistic analysis was justified.

Key words: linguistic analysis of text, skills, levels of proficiency, summative assessment, search and motivation stage.

О. Н. КРАВЧУК
г. Старобельськ

УРОВНИ ВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

В статье подчеркивается актуальность повышения качества практической подготовки филологов, которые должны уметь выполнять лингвистический анализ текста, ведь совершенное владение навыками этого анализа связано с их будущей профессиональной деятельностью. На основе проведенного констатирующего эксперимента определены уровни владения навыками лингвистического анализа текста студентами-первокурсниками, приведены статистические данные. Обосновано значение владения этими навыками. Определены задачи каждого этапа эксперимента. Сосредоточено внимание на основной терминологии. Подтверждена необходимость специальной профессиональной подготовки будущих учителей-словесников, а также разработки специальной методической системы формирования навыков лингвистического анализа текста.

Ключевые слова: лингвистический анализ текста, навыки, уровни владения навыками, констатирующий эксперимент, поисково-мотивационный этап.

Стаття надійшла до редколегії 14.10.2015

УДК 371.133+371,2

О. В. КУНАШЕНКО

м. Миколаїв
kunashenko-elena@mail.ru

РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПІДХОДУ ЩОДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті досліджено інноваційний підхід щодо визначення сутності та структури комунікативної компетентності; з'ясовано сутність та зміст поняття «комунікативна компетентність творчої особистості», визначено структурні компоненти комунікативної компетентності творчої особистості.

Ключові слова: комунікативний розвиток, інноваційний підхід, компетентність, розвиток комунікативних умінь, творча особистість.

Сьогодні ставить все нові вимоги до комунікативної компетенції сучасного фахівця й, зважаючи на це, змінилася ситуація та вимоги у цілому за відношенням до людини як суб'єкта спілкування. В умовах оновлення системи освіти та євроінтеграційних процесах країни виникла потреба у висококваліфікованих спеціалістах, які мали б достатньо

високий рівень володіння мовою, удосконалені уміння та знання міжкомунікативного зв'язку. На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти та педагогічної думки важливого значення набуває питання переосмислення існуючих, пошук і впровадження інноваційного підходу до організації та здійснення як навчального процесу, так і педагогічних

умов щодо розвитку комунікативної компетентності творчої особистості вчителя. Безумовним є і той факт, що саме від рівня сформованості умінь правильно, з точки зору орфографії, орфоєпії, граматики, лексики, володіти мовними засобами, правильно продукувати думку, доступно пояснювати навчальний матеріал, залежить успіх у професійній діяльності творчої особистості.

З урахуванням зазначеного, мета статті – здійснити науковий аналіз проблеми сутності та структури комунікативної компетентності творчої особистості вчителя.

Слід зазначити, що в науці триває інтенсивна дискусія навколо визначення сутності дефініції «компетентність». Нас цікавить комунікативна компетентність, яка є однією зі складових творчої особистості комунікативної компетентності вчителя, тому зупинимося детальніше на характеристиці її структури. Вивчення психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми засвідчило, що існує два основні підходи до визначення сутності та змісту комунікативної компетентності. Так, О. Аршавська, М. В'ятютнєв, Д. Ізаренков, С. Савіньон, О. Скворцова та інші розглядають окреслену дефініцію через поняття «здатності», тобто як здатність використовувати мову в різних сферах спілкування [1; 2; 4; 8].

Аналіз значного кола наукових джерел указує на той факт, що в педагогічній науці приділено значну увагу проблемі комунікативної підготовки творчої особистості педагогів. Теоретичні й методичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів досліджували О. Аршавська, О. Беляєв, М. Васильєва, М. Вашуленко, Л. Віготський, Н. Волкова, М. В'ятютнєв, Н. Гез, А. Годлевська, Є. Голобородько, М. Жинкін, Д. Ізаренков, І. Зимняя, В. Кан-Калик, А. Капська, Ю. Караулов, Р. Козьяков, М. Коць, Т. Ладиженська, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентилюк, В. Півторацька, В. Підгурська, С. Савіньон, Л. Савенкова, Г. Сагач, О. Скворцова, О. Яковліва та інші.

М. Пентилюк зазначає, що нові підходи щодо навчання майбутніх учителів технології уроку створюють сприятливі умови для розвитку творчості учнів, формування мов-

ної особистості й ставлять низку вимог до вчителя, як от: умінь діагностувати цілі навчання, досконало володіти мовою, розробляти опорні конспекти, створювати нові види наочності, вільно володіти проблемним навчанням, організувати групову та індивідуальну роботу з використанням комп'ютерів [7].

Зважаючи на вищезазначене, важливим аспектом нашого дослідження є орієнтація на інноваційний підхід у формуванні творчої особистості учителя. Необхідно вказати на той факт, що педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності творчої особистості педагога є важливою складовою інноваційного підходу. Саме тому, виникає необхідність розкрити поняття «умова», опираючись на психолого-педагогічні, філософські наукові джерела.

У тлумачному словнику С. Ожегова знаходимо таке визначення означеного поняття: «Умова – обставини, від якої залежить будь-що, правила, які встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності» [5, 1233].

Поняття «рефлексія», як правило, усвідомлюють як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних актів і станів. Поняття «рефлексія» виникло у філософії й означало процес роздумів індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості. Рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлектуючого», його особистісні особливості. Емоційні реакції та когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення [6, 504].

Зважаючи на наукове розуміння проблеми С. Савіньон, слід зазначити, що структуру комунікативної компетентності утворюють такі компетенції, як: граматична (граматичний рівень речення), соціолінгвістична (розуміння соціального контексту, в якому використовується мова), дискурсивна (вміння продукувати текст) і стратегічна (компенсація часткових знань, умінь та навичок). Особливу увагу дослідниця акцентує на останній, що має компенсувати часткові знання мови в процесі професійної діяльності [9, 129–134].

У науковому дослідженні Н. Галкіної мова йде про один із прийомів рефлексії –

«рефлексивний вихід», тобто такий поворот свідомості, внаслідок якого особистість починає бачити особливості власного мовлення наче збоку, з позиції спостерігача [3]. Означений прийом, на нашу думку, можна використовувати під час групової дискусії, коли учитель матиме можливість спостерігати мовлення інших учасників діалогу й, на основі сприйнятої інформації, вдаватися до аналізу та самоусвідомлення власного мовлення та власної ролі у діалозі. Такий підхід надзвичайно важливий для напрацювання умінь в майбутніх учителів, вступаючи в міжкомунікативні зв'язки, заздалегідь програмуючи власну поведінку (а це має відображення й на самоконтролі мовлення), а така орієнтація у діалогічному спілкуванні для учасників спілкування є найбільш ефективною у напрямі розвитку комунікативної компетентності творчої особистості.

Слід зазначити, що обраний нами шлях розвитку комунікативної компетентності творчої особистості вчителя, запропонований у вигляді педагогічної умови, процесом якої є рефлексія, забезпечить усвідомлення останніми особистісних орієнтацій, форм, способів спілкування та надаватиме можливість перейти на більш складний рівень мовно-мовленнєвої діяльності.

E. KUNASHENKO

Mykolaiv

IMPLEMENTATION OF AN INNOVATIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE CREATIVE PERSON OF THE TEACHER

The paper studied an innovative approach to the determination of the nature and structure of communicative competence. To clarify the meaning and content of the concept of «Communicative competence of the creative person». Certain structural components of the communicative competence of the creative personality. Raskryto and justified the term «conditions». The particular nature and the meaning of «reflection», which is a necessary condition for the development of the creative person of the teacher. Studied scientific sources of advanced teachers in the field of formation of communicative competence. Determining the structure of formation of communicative competence. The attention to the group as a discussion effectiveness method of language skills. Grounded following competence: grammatical, sociolinguistic, discursive, strategic. Labeled as a necessary condition effectiveness teacher training to professional work, administration immitatsionnyh, role-playing games, special priyomov and techniques for formation of communicative competence.

Keywords: communicative development of an innovative approach, expertise, development of communication skills, creative personality. Implementation of an innovative approach to the development of communicative competence of the creative personality of the teacher.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2002 – 282 с.
2. Вятютнев М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М. Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М., 1986. – 34 с.
3. Галкина Н. В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении / Н. В. Галкина // Методология и практика. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 38–48.
4. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под. ред. проф. Л. И. Скворца. – 26-е изд., испр. и доп. – М. : ОО «Издательство Онис»; ОО «Издательство «Мир и образование», 2010. – 1360 с.
6. Педагогика: большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
7. Пентилюк М. І. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.
8. Скворцова А. И. Коммуникативный компонент профессиональной компетентности учителя математики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_2/Scvorcov.pdf
9. Savignon S. Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon // The Modern Language Journal. – 1995. – Vol. 95. – P. 129–134.

Е. В. КУНАШЕНКО
г. Николаев

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье исследовано инновационный подход к определению сути и структуры коммуникативной компетентности. Уточнены суть и содержание понятия «Коммуникативная компетентность творческой личности». Определены структурные компоненты коммуникативной компетентности творческой личности. Раскрыто и обосновано понятие «Условие». Определена суть и значение понятия «рефлексия», что является необходимым условием развития творческой личности учителя. Исследованы научные источники передовых педагогов в области изучения формирования коммуникативной компетентности. Определена структура формирования коммуникативной компетентности. Акцентировано внимание на групповой дискуссии как эффективного метода языковых умений. Обоснованы следующие компетентности: грамматическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая. Обозначено, как необходимое условие эффективной подготовки педагогов к профессиональной деятельности, введение имитационных, ролевых игр, специальных приемов и техник для формирования коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативное развитие, инновационный подход, компетентность, развитие коммуникативных умений, творческая личность.

Стаття надійшла до редколегії 13.11.2015

УДК 37.013:373.5:81'376

Т. І. КУШНІР
м. Київ
kushnir_ti@ukr.net

ВИВЧЕННЯ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ З РІЗНИМИ ВИДАМИ СПОЛУЧНИКОВОГО Й БЕЗСПОЛУЧНИКОВОГО ЗВ'ЯЗКУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті висвітлюється проблема вивчення складних речень з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку в загальноосвітніх навчальних закладах. Представлено погляди науковців щодо вивчення складного речення в школі. Проаналізовано стан вивчення складних речень з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку в загальноосвітніх навчальних закладах. Подано зразки різнорівневих вправ із вивчення теми «Складні речення з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку». Визначено, що навчання української мови в школі має бути спрямоване на формування мовленнєвої компетентності особистості учня, основна мета курсу української мови в загальноосвітній школі – навчити учнів вільно володіти багатствами рідної мови.

Ключові слова: синтаксис, складне речення, складне речення з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку, мовно-мовленнєва компетентність, система вправ.

Головним завданням освіти України є створення умов для досягнення якісно нового рівня знань державної та інших мов, розробка нових підходів до навчання української мови. Швидке зростання соціальної ролі молоді людини, її активне творче самовиявлення зумовлюють необхідність формування комунікативно компетентної мовної особистості. На це орієнтують програма «Освіта (Україна ХХІ століття)», положення Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Державний стандарт мовної освіти тощо [6, 2].

Навчання української мови в школі має бути спрямоване на формування мовленнєвої компетентності особистості учня, основна мета курсу української мови в загальноосвітній школі – навчити учнів вільно володіти багатствами рідної мови в різних виявах комунікації.

Вивченню синтаксичної будови мови присвячені наукові праці українських і закордонних мовознавців: І. Вихованця, М. Всеволодової, К. Городенської, Н. Гуйванюк, С. Єрмоленко, А. Загнітка, Г. Золотової, Н. Іваницької, О. Мельничука, М. Мірченка, М. Плющ, К. Шульжука та ін..

Проблемі компетентнісного підходу до вивчення синтаксису приділено увагу в працях таких лінгводидактів: М. Вашуленка, Л. Давидюк, Н. Дикої, Т. Донченко, В. Капінос, С. Карамана, О. Караман, О. Купалової, Т. Ладиженської, Я. Мельничайка, Л. Паламар, М. Пентиліюк, К. Плиско, Г. Шелехової та ін. Компетентнісне вивчення синтаксису в школі забезпечить, на думку науковців, свідоме засвоєння синтаксичної системи як засобу спілкування.

Метою статті є розкриття особливостей вивчення складних речень із різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку в загальноосвітніх навчальних закладах.

Для реалізації компетентнісного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах найкращі умови створює вивчення всіх синтаксичних явищ, зокрема, складного речення. За визначенням чинної програми з української мови учень, засвоївши матеріал про складне речення як синтаксичну категорію, має знаходити їх у текстах різних стилів та жанрів, у тому числі складнопідрядні, складносурядні, безсполучникові, а також речення з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку; визначати головну і підрядну частини (якщо є), види таких речень, їхні істотні ознаки; розрізнявати сполучники та сполучникові слова; правильно ставити відповідні розділові знаки між частинами речень; знаходити і виправляти різнотипні помилки; правильно інтонувати складні речення відповідно до їхніх змістових і структурних особливостей; складати висловлювання в усній та писемній формі на соціокультурну тему, використовуючи в них виражальні можливості складних речень.

Чинна Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою [4] передбачає окреме цілісне вивчення складних речень з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку у дев'ятому класі (часовий формат – шість годин), хоч попередніх уявлень про типологію складного речення учні набувають раніше (зокрема, на вивчення сполучникових – складносурядних, складнопідрядних – речень відведено 17 годин, а на вивчення безсполучникових – 8 годин). Основні вимоги, передба-

чені для засвоєння складного речення з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку, програма визначає такі:

учні повинні вміти

- знаходити у тексті складне речення з різними видами зв'язку;
- визначати його основні ознаки й структуру;
- правильно розставляти в них розділові знаки й обґрунтовувати їх;
- знаходити і виправляти помилки на вивчені правила;
- розрізняти вивчені пунктуаційні правила;
- аналізувати й зіставляти виражальні можливості складних речень із різними видами зв'язку й синонімічних конструкцій;
- будувати складні речення з різними видами зв'язку;
- складати усні й письмові висловлювання публіцистичного й наукового стилів, доцільно використовуючи виражальні можливості складних речень.

Сучасні технології та методики навчання допомагають учням краще засвоювати теоретичний матеріал, застосовувати його на практиці, створюють мотивацію до вивчення складних, а інколи і незрозумілих для них правил. Інноваційні методи навчання передбачають свідоме повторення розумових і практичних дій з метою формування компетентної особистості, закріплення й удосконалення її вмінь і навичок.

Під час вивчення складних речень з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку перевага повинна надаватися проблемно-пошуковим, дослідницьким методам, що спрямовані на опанування основних понять лінгвістичної теорії, вироблення відповідних умінь і навичок із синтаксису, формування пізнавальної самостійності, творчих здібностей учнів.

О. Горошкіна провідними вважає такі типи вправ:

- аналітичні, пов'язані з аналізом текстового матеріалу;
- комунікативні, що передбачають залучення учнів до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально-креативних здібностей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості тощо;

- асоціативні, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджується на його тлі;
- дослідницькі, що передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій [2, 77–78].

Нам імпонує система вправ, яку виділяє С. Омельчук, а саме конструктивні, мовленнєві та комунікативні [5]. Конструктивні вправи, тобто синтетичні вправи творчого характеру, основу яких складає самостійне моделювання, реконструювання і конструювання синтаксичних конструкцій, спрямовані на збагачення граматичної будови мовлення учнів. Мовленнєві вправи направлені на розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь та навичок.

Активна розумова діяльність значно зростає, якщо учні самі поетапно виконують дії для правильного вирішення завдання. Бо саме процес мислення та логічного розмірковування над поняттями вимагає від учнів активного оперування знаннями та розумовою діяльністю. Поступово міркування стають все більш стислими і частково автоматизуються.

Вважаємо, що таке завдання успішно реалізовуватиметься лише за умови якісної розробки вчителем цілісної системи організації та проведення навчальної діяльності школярів на уроках і позаурочно. Створена вчителем методична система вправ і завдань сприятиме розмежуванню сурядного і підрядного зв'язку в складних реченнях, проведенню спостережень над особливостями структури та смислових зв'язків складносурядних речень, аналізу речень цього різновиду з єднальними, протиставними і розділовими сполучниками, здійсненню їх повного синтаксичного розбору, проведенню трансформацій цих речень у синтаксичні конструкції інших різновидів і навпаки, редагуванню чужих (за наявності порушень граматичних і стилістичних літературних норм) і побудові власних складносурядних речень за схемою та описом, зокрема й у складі зв'язних висловлювань різних стилів та жанрів, опрацюванню текстів із цими реченнями (виділення їх із тексту, аналіз ролі в текстотворенні, редагування в структурі тексту) тощо.

Особливістю вивчення синтаксису є те, що синтаксичний матеріал вивчається на основі зв'язку з усіма іншими розділами, уроки синтаксису розкривають перед учнями мову як систему систем. Більшість мовних понять і явищ можна зрозуміти тільки на синтаксичному рівні. Знання синтаксичної теорії відбивається на якості комунікативних умінь і навичок учнів та впливає на формування мовної особистості.

На початку вивчення теми «Складне речення з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку» пропонуємо поставити учням проблемне запитання:

– охарактеризуйте подане речення. Що ви помітили відмінного від вивчених вами раніше синтаксичних конструкцій? Накресліть схему речення.

Віки цілі минали, а народові моєму відмовляли в праві на розум і мудрість, бо мав годувати світ не розумом, а хлібом (П. Загребельний).

Учителеві варто зауважити, що крім складносурядних та складнопідрядних, в українській літературі широко вживаються речення із безсполучниковим, сурядним і підрядним зв'язком. До їх складу можуть входити два і більше речень, при кожному з яких вживаються різні сполучники або ж безсполучниковий зв'язок – з паралельною, однорідною чи послідовною підрядністю.

У статті ми пропонуємо зразки різнорівневих вправ під час вивчення теми «Складне речення з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку». Ці вправи спрямовані на зосередження уваги школярів на актуальних буттєвих питаннях, розвитку зв'язного мовлення, сприятимуть культурі усного та писемного мовлення, культурі спілкування і збагачують їх.

Вправа 1. Вибіркова робота

Прочитайте речення. З'ясуйте, скільки простих речень входить до складу складного. Яким зв'язком вони поєднані? Заповніть таблицю.

1. *Я думаю про день майбутній, і любо бачити мені, що океан людський могутньо стає грудьми навстріч війні (М. Сингаївський).* 2. *Я слухав рідну пісню, рідну мову, й вона лилась струмком, у якому перелилися запахи калини, чебрецю, лепехи (Ю. Мушкетик).* 3. *Я чекав те-*

бе з хмари рожево-ніжної, із ранкових туманів, з небесних октав, коли думи збігалися з мли бездоріжньої, і незвіданий смуток за душу смоктав (В. Симоненко). 4. Стіни хати, в якій жили його батько і дід, здалися Терентію тісними, а вікна – темними (В. Дрозд). 5. Вона перша в світі навчила мене любити роси, легенький ранковий туман, п'янкий любисток, м'яту, маковий цвіт, осінній короб і калину; вона першою показала, як плаче од радості дерево, коли надходить весна і як у розквітлому соняшнику ночує сп'янілий джміль (М. Стельмах). 6. В повітрі дощ, і гречка пахне тепло, немов розлився бурштиновий мед (М. Рильський).

№ речення	Грамаітичні основи	Види зв'язку між простими реченнями
1		
2		
3		
4		
5		
6		

Вправа 2. Творче конструювання

Прочитайте складносурядні речення. Доповніть їх підрядними частинами, накресліть схеми речень, поясніть вживання розділових знаків.

1. Ні, не від часу тьмяніють дати, іржавіє голос, душа і перо, час – тільки те,... (Д. Павличко). 2. На небі раптом зашуміло й загуло, неначе сосновий ліс на вітрі, а чорна хмара так швидко росла й бігла, що... (І. Нечуй-Левицький). 3. Земля не може жити без сонця, а людина – без щастя,... (М. Стельмах). 4. Скільки траплялося труднощів, однак усе те позаду,... (М. Олійник). 5. Чужих країв ніколи я не бачив, принад не знаю їхніх і окрас, та вірю серцем щирим і гарячим:... (В. Симоненко).

Вправа 3. Творча робота

Складіть речення за поданими схемами.

- [], і [], (якщо...).
- [], і [], (де...), (де...).
- (Коли...), [], але [].
- [і...], [і...], (що...).
- [], (що...), (тому що...), і [].

Вправа 4. Конструювання речень

Замініть (доповніть) безсполучникові складні речення на складні речення з різними видами зв'язку. Накресліть схеми речень.

1. Пташки замовкли, трави стихли, лише берези сколихнулись, лише вербиці поклонились ... (П. Тичина). 2. Світало, тремтіли роси на вікні (П. Воронько). 3. І гори ніби почали коліватися: то сніг на них танув і стікав униз потоками (О. Іваненко). 4. Уже скотилось із неба сонце – заглянув місяць у моє віконце (Леся Українка). 5. Мене сьогодні голуб розбудив, він прилетів і плакав на балконі (Л. Костенко).

Вправа 5. «Знайди мене»

Прочитайте речення. Доберіть до кожного речення відповідну схему.

1. Михайло якраз натрапив на ту розмову чи суперечку, встряв у неї й почав доводити інспекторові, що він не має права лаяти учнів, і сказав щось образливе для самого інспектора (Олена Пчілка). 2. Годі люд дурить, що правда в силі, сила в правді, в істині, в добрі (П. Тичина). 3. Така там була температура, і так мене парюю проймає, і стільки крові з мене вийшло, що я відчув себе здоровішим (Ю. Яновський). 4. Я знов пригадую весну свою хлоп'ячу, що квітла у вітрах в донецькій далині, і вчителя свого лице я бачу, і п'є душа моя слова його ясні (В. Сосюра).

А. [], (що...), і [], і [].

Б. [], що (), [].

В. [], що (), і [].

Г. [], і [], і [], що ().

1	
2	
3	
4	

Як переконаємося, науково обґрунтоване й методично продумане вивчення синтаксичного рівня мовної системи в загальноосвітній школі, зокрема й складних речень з різними видами сполучникового й безсполучникового зв'язку, ефективно сприяє виробленню в школярів мовно-мовленнєвих компетентностей, збагачує їх досвідом духовно-практичної творчої діяльності, створює можливість досягнути й оволодіти всіма виражально-зображувальними ресурсами української мо-

ви, забезпечуючи цим глибоке проникнення молодих поколінь у слово рідного народу й уможливлючи самореалізацію особистісного потенціалу як способу людського буття.

Важливою передумовою ефективного засвоєння учнями синтаксису складного речення є планування вчителем роботи в цілісній, злагодженій системі, вибір ефективних методів, технологій та прийомів, які відповідали б навчальній меті, сприяли засвоєнню знань.

Список використаних джерел

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
2. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади створення підручників з української мови для профільної школи / О. М. Горошкіна // Вісник Львів. ун-ту. Серія філол. – 2010. – Вип. 50. – С. 73–79.

Т. KUSHNIR

Київ

THE LEARNING OF COMPLEX SENTENCES WITH DIFFERENT TYPES OF CONJUNCTIONAL AND ASYNDECTIC CONNECTION IN SECONDARY SCHOOLS

In the article the problem of the learning of complex sentences with different types of conjunctional and asyndetic connection in secondary schools is shown. It is presented the views of scientists on learning the complex sentence in school. It is analyzed the status of the learning of complex sentences with different types of conjunctional and asyndetic connection in secondary schools. It is presented the examples of multi-level exercises from the theme «Complex sentences with different types of conjunctional and asyndetic connection». It is determined that the Ukrainian language teaching in schools should be aimed at the formation of speech competence of the individual student. The main aim of the course of Ukrainian language in secondary school is to teach students to be fluent in the native language resources.

Key words: syntax, complex sentence, complex sentence with different types of conjunctional and asyndetic connection, language and speech competence, a system of exercises.

Т. И. КУШНИР

г. Киев

ИЗУЧЕНИЕ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ СОЮЗНОЙ И БЕССОЮЗНОЙ СВЯЗИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье освещается проблема изучения сложных предложений с различными видами союзной и бессоюзной связи в общеобразовательных учебных заведениях. Представлены взгляды ученых по изучению сложного предложения в школе. Проанализировано состояние изучения сложных предложений с различными видами союзной и бессоюзной связи в общеобразовательных учебных заведениях. Представлены образцы разноуровневых упражнений по изучению темы «Сложные предложения с различными видами союзной и бессоюзной связи». Определено, что обучение украинского языка в школе должно быть направлено на формирование речевой компетентности личности ученика, основная цель курса украинского языка в общеобразовательной школе – научить учащихся свободно владеть богатствами родного языка.

Ключевые слова: синтаксис, сложное предложение, сложное предложение с различными видами союзной и бессоюзной связи, культурно-языковая компетентность, система упражнений.

Стаття надійшла до редколегії 12.10.2015

УДК 371.134:811

С. І. ЛУЦІВ

м. Дрогобич

slutsiw@mail.ru

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено проблему використання мультимедіа в змісті початкової освіти. Встановлено, що важливим етапом розвитку початкової освіти є впровадження сучасних інноваційних технологій, мета яких полягає в тому, щоб забезпечити вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність початкової освіти. Доводиться, що використання віртуальної реальності в педагогічному процесі початкової школи породжує ефект присутності. З'ясовано, що різні види мультимедійних засобів дозволяють моделювати умови навчальної діяльності на уроках української мови в початкових класах, реалізовувати їх у різноманітних тренувальних вправах ситуативного характеру.

Ключові слова: інновація, інтернет-ресурс, інформаційна технологія, мультимедіа, навчально-виховний процес.

Важливе значення для розвитку пізнавальної активності учня має сучасна початкова школа. Це зумовлено особливостями психічних процесів молодших учнів. Тому учитель початкових класів має використовувати сучасні педагогічні засоби, які спрямовані на розвиток природної допитливості дітей, на формування їхньої зацікавленості, самостійності, наполегливості на уроках української мови. Одним із чинників, спрямованих на розвиток пізнавальної активності учнів початкової школи, є інтенсивне та науково-обґрунтоване використання мультимедійних засобів навчання.

Проблемам впровадження й ефективного застосування мультимедійних технологій в практиці початкової школи присвячено немало теоретичних і експериментальних праць українських та зарубіжних науковців. Серед них можна назвати Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Давидова, Л. Занкова, Г. Костюка, Г. Люблінську, Н. Менчинську, С. Рубінштейна, О. Савченко, О. Скрипченко, В. Сухомлинського, Б. Теплова та інших.

Питання використання мультимедійних засобів навчання досить докладно описано в психолого-педагогічній і методичній літературі, однак методика використання мультимедіа як чинника розвитку пізнавальних здібностей учнів початкових класів ще потребує опрацювання.

Мета статті полягає в тому, щоб систематизувати й узагальнити теоретико-методологічні засади використання мультимедійних засобів навчання як ефективного чинника розвитку пізнавальних здібностей учнів початкових класів на уроках української мови.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства мультимедійні технології є просто необхідними. Поява інноваційних інформаційних технологій в педагогіці не є випадковістю. Педагогіка вже давно шукає шляхи досягнення якщо не абсолютного, то високого й стабільного результату в роботі з класом у школі. З появою нових засобів навчання на базі сучасних комп'ютерних технологій навчальний процес став більш різноманітним і багатовимірним. На сьогодні мультимедійні технології є одними з найбільш перспективних і популярних педагогічних інформаційних технологій, що дають змогу створювати цілі колекції зображень, текстів і даних, які супроводжуються звуком, відео, анімацією та іншими візуальними ефектами.

Використання віртуальної реальності в педагогічному процесі початкової школи породжує ефект присутності, а це робить можливим змінити всю систему навчання й виховання. Виникає можливість багато інформаційних матеріалів передавати учням через їх безпосереднє зіткнення з досліджуваними

об'єктами та явищами, моделювати виховні ситуації, у яких учневі треба буде приймати певні рішення та діяти відповідно до обставин. Звідси стає очевидним, що дидактичні можливості мультимедійних засобів навчання зростають в міру розвитку їх техніко-технологічного та програмно-методичного рівня [9, 37].

Мультимедійні засоби навчання є невід'ємним компонентом практично будь-якої сучасної методичної системи.

Термін «мультимедіа» є багатогранним і посідає важливе місце у навчально-виховному процесі початкової школи. «Мультимедіа» (multimedia, від англ. multi – багато і від лат. media – носій, засіб, середовище, посередник) означає взаємодію візуальних та аудіо ефектів під керуванням інтерактивного забезпечення [5, 48]. У літературі термін «мультимедіа» часто вживається як аналог терміну «засоби масової комунікації» (друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, Інтернет) [7, 175].

У загальноприйнятому визначенні «мультимедіа» – це спеціальна інтерактивна технологія, яка за допомогою технічних і програмних засобів забезпечує роботу з комп'ютерною графікою, текстом, мовленнєвим супроводом, високоякісним звуком, статичними зображеннями й відео [8, 48].

У «Енциклопедії освіти» вказано, що мультимедійні засоби навчання – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук анімацію, відео. Відповідно, технології, які дають можливість за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти й водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби та способи обміну інформацією, називають мультимедійними [4, 532].

На сьогоднішній день широко використовуються такі мультимедійні засоби розповсюдження інформації, як інтерактивні дошки, презентації, мультимедіа енциклопедії та посібники, електронні тренажери, засоби для контролю знань і т. д. Усе це сприяє ефективному залученню уваги до матеріалу.

Важливо зауважити, що такі засоби дозволяють вести навчання, побудоване на діалозі, а також створювати нові технології, оновити системи вивчення основних дисциплін початкової школи, додати мотивації для учнів, організувати нові форми взаємодії, удосконалити механізми управління системою освіти. Проте слід підкреслити саме підвищення зацікавленості учнів початкових класів до навчального матеріалу, який пропонує вчитель. Це є головним позитивним аспектом використання вищезгаданих технологій

Мультимедійні засоби, що використовуються в практиці початкового навчання, можна поділити на такі види:

- 1) мультимедіа-презентації;
- 2) навчальні відеофільми;
- 3) мультимедіа-тренажери;
- 4) електронні навчальні комплекти (електронні підручники, хрестоматії, енциклопедії, атласи та ін.);
- 5) мультимедійні ресурси Інтернету.

Мультимедіа-презентація дає змогу здійснювати взаємозв'язок з об'єктами або процесами, що відображаються на екрані, імітувати реальність.

Педагог Д. Гнатюк зазначає, що мультимедійні презентації (мультимедіа-презентації) – це особлива група засобів навчання на основі сучасних інформаційних технологій представлення інформації, що поєднують у собі різноманітні програмні й технічні засоби (текст, мову, фото, відео, графіку, анімацію, звук) для найбільш ефективного впливу на того, хто навчається, який одночасно є і читачем, і слухачем, і глядачем [2, 15].

Мультимедіа-презентація характеризується тим, що вчитель замість дошки й крейди має потужний інструмент для представлення інформації в різній формі (текст, звук, графіка, анімація, відео та ін). Однією з найбільш вагомих можливостей мультимедіа-презентацій, що дозволяє реалізовувати освітні технології в початковій школі на принципово новому рівні, є організація віртуальних подорожей школярів [1, 91].

Натепер існує значна кількість електронних ресурсів, які дозволяють організувати віртуальні подорожі учням молодшого шкільного віку в межах уроку. Зокрема, Street-Side (сервіс Bing Maps) може запропонувати

учням не лише високоякісні 3-D панорами, але й інтеграцію із сервісом Twitter і Photosynth, які надають опис пам'яток, подій тощо [7, 179].

Широкого розповсюдження набула програма Google maps, за допомогою якої, наприклад, можна скористатися «банком» високоякісних зображень, візуалізувати ландшафт місцевості, унаочнити панораму з супутника, масштабувати зображення з рівня космосу до рівня вулиці, продивлятися різні архітектурні споруди в тривимірному режимі тощо [6, 375].

Навчальні відеофільми відтворюють ті чи інші процеси у вигляді реальних спеціальних зйомок (документальні фільми, або «живе» відео) чи тривимірної комп'ютерної графіки. Документальні відеофільми зарекомендували себе як найефективніший засіб для першого знайомства з предметом вивчення.

Найчастіше навчальні фільми використовують як частину більш широких проектів – мультимедійних навчальних систем, але їх також можуть створювати і як самостійний продукт. Основною перевагою відеофільмів є наочність інформації, яка є більш доступною для сприйняття, легше і швидше засвоюється.

Використання мультимедіа-тренажерів дає можливість учням початкових класів вправлятися у відпрацюванні різних способів навчальних дій. Учителі початкових класів мають змогу використовувати такі мультимедіа-тренажери, як «Дитячий тренажер грамотності», «Аліса вивчає українську мову», «Українська абетка», «Буквар Котигорошко», «Грамотійка та її друзі» та ін.

Важливо зазначити, що використання мультимедіа на уроках української мови в початкових класах сприяє індивідуалізації навчально-виховного процесу з урахуванням рівня підготовленості, здатностей, інтересів і потреб учнів; зміні характеру пізнавальної діяльності молодших школярів; стимулюванню прагнення учнів до постійного самовдосконалення та готовності до самостійного перенавчання; посиленню міждисциплінарних зв'язків у навчанні, комплексному вивченню явищ і подій; підвищенню гнучкості, мобільності навчального процесу, його постійному й динамічному відновленню.

Використання мультимедійних засобів є необхідною ланкою в роботі сучасного вчителя початкових класів тому. Мультимедіа на уроках української мови дозволяє урізноманітнювати форми подання інформації, навчальних завдань, індивідуалізувати процес навчання, розширює самостійність учнів, активізує їх навчальну роботу, посилює їх ролі як суб'єкта навчальної діяльності.

Можна стверджувати, що кожен із вказаних видів сприяє раціональній діяльності вчителя на кожному етапі навчального процесу. Для забезпечення ефективності використання мультимедійних засобів у навчанні, потрібно відзначити, що якість програмного забезпечення навчального курсу не єдина мета; монітор не може замінити дошку; традиційні методи й засоби навчання не можна ігнорувати; мультимедійними технологіями не варто зловживати.

У процесі підбору мультимедійних засобів учителю необхідно враховувати особливості конкретної навчальної дисципліни, передбачати специфіку відповідної науки, особливості методів дослідження, її закономірностей. Мультимедійні засоби навчання мають відповідати цілям і завданням уроку навчання й органічно вписуватися в навчальний процес.

Звичайно, не потрібно переоцінювати можливості мультимедійних засобів навчання. По-перше, ніщо не замінить живого спілкування вчителя з учнями. По-друге, є ціла низка недоліків у використанні мультимедійних засобів навчання, як-от: кожному учню необхідний доступ до мультимедійного комп'ютера; потрібне спеціальне обладнання для роботи програм (комплекс мультимедіа); системи мультимедіа – це насичене інформацією середовище, й для того, щоб експлуатувати їх у повному обсязі, потрібен добір значної кількості матеріалів; деяким учням важко сприймати інформацію з екрана.

Отже, впровадження та застосування мультимедійних засобів у навчальний процес початкової школи – важлива дидактична умова формування особистісних якостей учнів. Це дозволяє вчителю початкових класів отримати ефективний інструмент педагогічної праці. Перспективи подальших дослі-

джень полягають у вивченні питання про використання інтерактивних технологій на уроках української мови в початкових класах.

Список використаних джерел

1. Вовк С. В. Використання інформаційних технологій у процесі методичної підготовки майбутніх учителів біології [Електронний ресурс] / С. В. Вовк // Альянс наук: вчений – вченому: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф., 15–16 берез. 2012 р.: у 6 т. – Дніпропетровськ : Біла К. О., 2012. – Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. – С. 91–93. – Режим доступу: www.confcontact.com/2012_03_15/pe4_vovk.php
2. Гнатюк Д. Т. Інформаційні технології – перепуска до майбутнього: Інформаційні технології в школі / Д. Т. Гнатюк // Директор школи. – 2003. – № 47. – С. 15–16.
3. Дорошенко Ю. О. Особливості застосування комп'ютерно-інформаційних технологій навчання математики в початковій школі / Ю. О. Дорошенко, Н. П. Листопад // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць ; ред. кол.: Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. – К. : Логос, 2000. – С. 184–189.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Онишків З. Мультимедіа в початковій школі / Зіновій Онишків // Початкова школа. – 2012. – № 5. – С. 48–50.
6. Петухова Л. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук:13.00.04 / Петухова Л. ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2009. – 564 с.
7. Ротаєнко П. А. Комп'ютерна мультимедія як засіб навчання / П. А. Ротаєнко, Н. І. Самойленко, Ю. О. Дорошенко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць ; ред. кол.: Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. – К. : Логос, 2000. – С. 175–180.
8. Співаковський О. В. Нові інформаційні технології і початкова освіта / О. В. Співаковський, М. С. Львов // Початкова школа. – 1997. – № 4. – С. 48–49.
9. Суховірський О. Психологічні передумови використання комп'ют. засобів і технологій в початковій школі / О. Суховірський // Проблеми почат. ланки освіти в контексті розвитку світової тенденції: матеріали міжнародн. наук.-практ. конф. – К. ; Хмельницький ; Івано-Франківськ, 2003. – С. 37–42.

S. LUTSIV
Drohobych

MULTIMEDIA LEARNING AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST YOUNGER STUDENTS AT LESSONS UKRAINIAN LANGUAGE

In the article the problem of the use of multimedia content in primary education. Found that important stage of primary education is the introduction of modern innovative technologies. The purpose of these technologies is to ensure the improvement of the educational process, accessibility and efficiency of primary education. It is shown that the use of virtual reality in primary school pedagogical process generates presence. It was found that different types of multimedia to simulate the conditions of training activities at the Ukrainian lessons in primary school, and implement them in various situational training exercises.

Key words: innovation, online resource, information technology, multimedia, educational process.

С. И. ЛУЦИВ
г. Дрогобыч

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье освещена проблема использования мультимедиа в содержании начального образования. Установлено, что важным этапом развития начального образования является внедрение современных инновационных технологий. Цель этих технологий заключается в том, чтобы обеспечить совершенствование учебно-воспитательного процесса, доступность и эффективность начального образования. Доказывается, что использование виртуальной реальности в педагогическом процессе начальной школы порождает эффект присутствия. Установлено, что различные виды мультимедийных средств позволяют моделировать условия учебной деятельности на уроках украинского языка в начальных классах, реализовывать их в различных тренировочных упражнениях ситуативного характера.

Ключевые слова: инновация, интернет-ресурс, информационная технология, мультимедиа, учебно-воспитательный процесс.

Стаття надійшла до редколегії 19.10.2015

УДК 378.14

В. С. МАРУЩАК

м. Миколаїв

ПРО ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкривається особливість розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови. В основу взято вимоги нового Державного стандарту початкової загальної освіти та навчальної програми. Подається формулювання поняття «розвиток зв'язного мовлення» та підходи сучасних лінгводидактів до означеної проблеми. Акцентовується увага на тому, що наймолодші школярі повинні пізнавати світ у всій його багатогранності, відчувати і розуміти пряме і переносне значення слів, їх найтонші відтінки. Доводиться, що зв'язне мовлення важливе на всіх етапах шкільного навчання, а особливо в молодшому шкільному віці: це пов'язано з тим, що в початкових класах починають формуватися способи навчальної роботи, закладаються прийоми вирішення навчальних завдань, якими учні користуватимуться надалі. Висвітлено основні джерела збагачення словникового запасу учнів початкової школи.

Ключові слова: зв'язне мовлення, розвиток мовлення, види мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєві ситуації, словникова робота.

Розвиток мовлення є провідним принципом навчання рідної мови в початкових класах, який пронизує і об'єднує всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Сьогодні проблема розвитку мовлення учнів у школі є дуже актуальною. Оскільки діти не завжди можуть чітко висловити свої думки, їм бракує активного словникового запасу. Отож, завдання школи полягає у забезпеченні можливості розвивати своє мовлення на уроках.

Проблемою розвитку зв'язного мовлення займалися багато вчених, зокрема: М. Р. Львов, О. Н. Горошковська, Г. К. Лідман-Орлова, Т. Г. Рамзаєва, Т. А. Ладигенська, А. П. Каніщенко, О. І. Мельничайко, М. І. Пентиліук, А. А. Венгер, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Л. Р. Войтко, Д. Б. Ельконін, О. О. Леонтьєв, Р. Р. Лурія, Г. О. Люблінська, В. О. Біль та інші.

Проте, дана проблема не є науково обґрунтованою у повному обсязі й тому залишається актуальною, що визначається і потребою сучасної початкової школи, оскільки проблема розвитку зв'язного мовлення учнів молодших класів, а саме збагачення словникового запасу завдяки ілюстративному матеріалу була, є і буде визначати формування мовно-національної свідомості дитини, основи якої закладаються на уроках рідної мови.

Мета роботи полягає в теоретичному та емпіричному розгляді особливостей розвитку мовлення молодших школярів в процесі навчання. Для цього важливо вирішити такі

завдання: вивчити педагогічну літературу з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів; висвітлити основні напрямки роботи з розвитку мовлення в початковій школі; проаналізувати, які причини мовленнєвих помилок молодших школярів та виокремити рекомендації з розвитку мовлення молодших школярів у процесі вивчення частин мови.

Розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак найважливішим завданням є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності, на що й наголошується в програмі середньої загальноосвітньої школи. Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку.

Дуже важливо, щоб наймолодші школярі пізнавали світ у всій його багатогранності, відчували і розуміли пряме і переносне значення слів, їх найтонші відтінки. А коли дитина зрозуміє і відчує красу рідного слова, вона відчує любов до мови. Розуміти, відчувати і

любити рідну мову здатні всі діти. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб розвинути мову учнів, збагатити її, навчити любити, пишатися нею. «Учитель покликаний використовувати всі можливості, щоб саме в роки дитинства донести до свідомості й серця найтонші відтінки барв, пахощі слова, щоб рідне слово стало духовним багатством дитини», – зазначав В. О. Сухомлинський. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила й виразність рідного слова. Тому вчителям особливу увагу слід приділяти розвитку усного і писемного мовлення. А для цього потрібно постійно розширювати життєвий досвід учнів: вчити їх спостерігати, уявляти, творчо мислити й відчувати, оцінювати і узагальнювати, а потім передавати словом усе побачене, почуте, пережите.

З перших уроків української мови діти в доступній для них формі засвоюють основні функції мовлення. Мовлення є важливим засобом спілкування, обміну думками й почуттями між людьми, передачі й засвоєння певної інформації, колективного досвіду людства.

У розвитку мовлення чітко визначаються такі лінії: удосконалення звуковимови і культури мовлення, робота над збагаченням, уточненням і активізацією словника, удосконалення граматичного ладу мовлення, робота над зв'язним мовленням.

Учені-методисти розробили систему розвитку мовлення учнів, яка широко використовується в школі. Вона включає організацію мовних ситуацій, мовного середовища, словникову роботу, синтаксичні вправи, роботу над текстом, інтонаціями, над виправленням і вдосконаленням мовлення.

З перших днів перебування дитини в школі перед нею стоїть завдання навчитися висловлювати свої думки правильно, послідовно, точно і виразно. Тому навчальними ситуаціями слід спонукати учнів до безпосередніх висловлювань (створення власних текстів), заохочувати до складання казок, віршів, придумування своїх фіналів до казок і оповідань. А оскільки у дітей різний мовленнєвий розвиток, то ініціатором і творчим лідером стає саме вчитель.

Слід збагачувати мову дітей, використовувати різноманітні творчі завдання: допомогти Білочці зібратися до школи (скласти в портфель навчальне приладдя і пояснити його призначення); відгадати загадки, скласти речення із словами-відгадками; ігри типу «Переплуталка», «Хто виконує такі дії?»; складання діалогів; складання загадок, ліченок, скоромовок тощо.

Діти молодшого шкільного віку оволодівають умінням дібрати заголовки і розпочати розповідь. Складніше для них розгорнути хід подій, включити моменти опису зовнішності героя, природи. Для дітей важко зробити висновки. Тому вихователю на ці суттєві моменти потрібно звернути увагу при навчанні дітей розповідання. Як зазначає А. М. Богуш, провідним принципом навчання є розповідання за зразком вихователя. Навчання розповідання проводиться в такій послідовності: бесіда за ілюстраціями, використовуючи зміст художнього твору; зразок розповіді вихователя; розповіді дітей [2, 189].

У процесі спілкування і навчання значну увагу потрібно приділяти розвиткові навичок культури мовлення: не втручатися у розмову дорослих, не перебивати товариша, не опускати голови при розмові, дивитися в очі співрозмовника, спокійно слухати оповідача, не допускати грубого тону, не жестикулювати руками.

Оскільки поняття «розвиток мовлення» включає такі аспекти, як удосконалення вимовних умінь, поповнення лексичного запасу, формування умінь зв'язно висловлювати думку в процесі говоріння і на письмі, то не можна назвати жодного з уроків, жодного з етапів уроку, в якому б не вирішувалися ті чи інші завдання з розвитку мовлення школярів.

До висловлювань дітей ставляться певні вимоги. На думку М. Р. Львова, О. С. Ушакової, перш за все висловлювання повинно бути змістовним, логічно послідовним, граматично правильним, точним, виразним. Висловлювання повинно бути зрозумілим слухачам, достовірним, правильно відображати об'єктивну діяльність, коротким, цілеспрямованим, самостійним. Саме таку розповідь повинні засвоїти діти 6-річного віку [4, 17].

Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям, завдяки якому відбувається соціалізація дитини. У молодшому шкільному віці закладається фундамент культури мислення, мовлення і спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне творче мислення. Саме початкова школа покликана сформулювати в дітей інтерес до краси і мудрості живого слова, його значущості у житті людини. Мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості. А своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку учня.

Велике значення для збагачення словникового запасу учнів мають вправи на словотворення. У результаті такої роботи діти не лише оволодівають навичками словотворчого аналізу, а й починають розуміти залежність лексичного значення слова від його словотворчих елементів, усвідомлюють різноманітність, багатство засобів творення нових слів. Програма з рідної мови передбачає в кожному класі вивчення слів, вимову яких слід пам'ятати. До кожного з них доцільно мати малюнок і картку. Передусім слід показати і назвати зображення, пояснити лексичне значення цього слова, а потім зосередити на ньому увагу дітей. Можна запропонувати чітко повторити його хором, двом-трьом учням окремо, вимову запам'ятати. Потім учні складають з цим словом речення. Виучуване слово підкреслюють, далі записують до словничка, а вдома добирають малюнок. Застосовуючи картки з кольоровими зображеннями, вчитель має змогу викликати у дітей інтерес до навчання.

Таким чином, словникова робота є одним з найефективніших засобів збагачення, уточнення, активізації і розвитку загалом мовлення школярів, підвищення їхньої грамотності. Якщо проводити її систематично, цілеспрямовано і послідовно — можна досягти хороших результатів.

Усна народна творчість – невичерпне джерело розвитку мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку. З казок, пісень, прислів'їв, приказок, забавлянок молодший шко-

ляр отримує перші уявлення про культуру, побут та мовлення свого народу. Малі фольклорні жанри активізують інтелектуальну, емоційно-вольову та фізичну сфери дитини, а читання або слухання фольклорних творів, промовляння їх разом із дорослими розвивають фонематичний слух, формують уміння усвідомлювати й відтворювати почуте. Зразки народної спадщини спрощують та урізноманітнюють формування мовлення дітей у ранньому віці.

Зазначимо, що найближче до нашого питання, щодо використання творів українського фольклору в процесі навчання дітей рідної мови, наблизилися вітчизняні дослідники (А. Богуш, В. Кононенко, Н. Лисенко, М. Стельмахович, Н. Гавриш, Г. Іваницька, Т. Котик, Н. Луцан, В. Мельничайка, Л. Симоненкова, М. Пентилюк, Н. Пешковська, О. Трифонова та ін.). Їхні праці становлять основу вирішення нашої проблеми.

Попри низку досліджень здійснених у різних напрямках, ще недостатньо вивчено та не повністю усвідомлено ту величезну роль впливу фольклору на розвиток зв'язного мовлення в дітей молодшого шкільного віку. Фольклор у сучасному соціумі переконливо пояснюється незмінністю та повторюваністю його жанрів впродовж століть, своїм нецініним розвивальним та виховним міжпоколінним значенням у життєдіяльності дітей. Тому дбаючи про мовленнєвий розвиток дитини, педагог використовує дитячі фольклорні форми як засіб досягнення єдиної мети – виховання мовленнєвої особистості.

Загальновідомо, що дитячий фольклор є поліфункціональним, тому він свідомо передається від дорослих дітям, або засвоюється в дитячому середовищі стихійно.

Зрозуміло, що дитячий фольклор, з одного боку, відбиває своєрідність місцевого соціуму, в якому формується і розвивається особистість, а з іншого – формує й виховує його на рівні вільних педагогічних впливів та «природного культурного фону».

За Т. Полковенко, жанровий поділ дитячого фольклору класифікується таким чином:

- зразки усної народної словесності, створені дорослими для дітей: колискові піс-

ні, пестушки, утішки, чукикали, небиліці (перевертні), безкінечні казочки, скоромовки тощо.

- твори, які перейшли до дитячого фольклору із загального народнопоетичного набутку: казки, обрядові пісні (заклички, примовки, колядки, щедрівки, веснянки, гаївки), загадки, прислів'я, приказки тощо.
- зразки усної творчості, які виникли і функціонують у дитячому середовищі: ігрові пісні, лічилки, жарти, дражнилки, мирилки, безконечники-«нескінчухи», кричалки та інший «віршований галас» (Т. Полковенко)

Отже, використовуючи різні жанри дитячого фольклору в доступній формі, ми ознайомлюємо дітей з навколишнім середовищем, вводимо їх у доросле життя, розвиваємо дитяче мовлення, збагачуємо словник образними виразами та поетичними рядками, сприяємо виробленню дикції та інтонаційної виразності, позитивно впливаємо на емоційний стан та настрій дітей. Доведено, що його використання у навчально-виховному процесі є необхідною складовою сучасного національного виховання, тому варто враховувати й регіональну своєрідність народної творчості.

Отже, розвиток мовлення молодших школярів посідає одне з головних завдань навчального процесу в цілому. Провідним завданням у цій роботі є формування вмінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Робота над цим завданням, розпочинається вже в першому класі на уроках грамоти. Паралельно з форму-

ванням у першокласників умінь читати і писати, вчитель відповідно до початкової програми, готує дітей до побудови зв'язних висловлювань. Однак, рівень сформованості в молодших школярів умінь створювати зв'язні висловлювання недостатньо великий.

Варто зауважити, що проблема розвитку зв'язного мовлення учнів у початкових класах існує і потребує негайного розв'язання. Важливою умовою ефективного формування в молодших школярів будувати зв'язні висловлювання є знання і вміле застосування правил орфоєпії (під час усних висловлювань та орфоєпії і правопису) під час письмових творчих робіт.

Кожному вчителю початкових класів потрібно у своїй діяльності разом з учнями удосконалювати свої комунікативні вміння. І робити це не заради самого процесу, а на благо дитини! Тут кожен педагог може йти своєю стежкою до мети. Мета ця – людина, її вдосконалення і щастя.

Список використаних джерел

1. Бадер В. Розвиток мовлення школярів під час роботи над реченням / В. Бадер // Початкова школа. – 2000. – № 8. – С. 41–44.
2. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / А. М. Богуш. – К. : УЗМН, 1997. – 109 с.
3. Бровко І. О. Українська мова в цікавих малюнках та порівняннях / І. О. Бровко, Г. С. Кошляк // Початкова школа. – 1994. – № 12. – С. 21–24.
4. Ушакова О. С. Основные направления работы по развитию речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Просвещение, 1994. – С. 10–21.
5. Каніщенко А. П. Уроки розвитку зв'язного мовлення в початкових класах. Посібник для вчителя / А. П. Каніщенко. – К. : Рута, 2000. – 128 с.

V. MARUSHCHAK

Mykolaiv

ABOUT SOME FEATURES OF CONNECTED SPEECH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article deals with the feature of coherent speech at the Ukrainian lessons. The new requirements of the State standard of primary education and curriculum are taken as a basis. The formulation of the concept "development of coherent speech" and points of view of modern linguodidactics experts to definite problem is given. The attention pays to the fact that the youngest pupils should learn about the world in all its complexity, feel and understand the literal and figurative meanings of the words, their subtle nuances. It is proved that the connected speech is important at all levels of schooling and especially at the junior school age: it is related to the fact that academic work methods begin to form in the primary grades, techniques of solving learning tasks that students will use in the future are laid there as well. The basic source of enriching of vocabulary of primary school students is highlighted.

Key words: coherent speech, development of speech, kinds of communication, communicative activity, communicative situations, vocabulary work.

В. С. МАРУЩАК

г. Николаев

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье раскрывается особенность развития связной речи на уроках украинского языка. В основу взято требования нового Государственного стандарта начального общего образования и учебной программы. Подается формулировка понятия «развитие связной речи» и подходы современных лингводидактов к обозначенной проблеме. Акцентируется внимание на том, что младшие школьники должны познавать мир во всей его многогранности, чувствовать и понимать прямое и переносное значение слов, их тончайшие оттенки. Доказывается, что связная речь важна на всех этапах школьного обучения, а особенно в младшем школьном возрасте: это связано с тем, что в начальных классах начинают формироваться способы учебной работы, закладываются приемы решения учебных задач, которыми ученики будут пользоваться в дальнейшем. Освещены основные источники обогащения словарного запаса учащихся начальной школы.

Ключевые слова: связная речь, развитие речи, виды речи, речевая деятельность, речевые ситуации, словарная работа.

Стаття надійшла до редколегії 12.10.2015

УДК 81'367:141.338]:377.8

В. О. МИКИТЕНКО

м. Київ

obeda_v@ukr.net

**СИНКРЕТИЗМ СИНТАКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ
У СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ**

У статті висвітлено проблему синкретизму синтаксичних конструкцій як засобу формування дивергентного мислення у студентів коледжу, зокрема, основну увагу приділено визначенню відношення дивергентного мислення до інших типів мисленневих процесів. Проаналізовано психологічні, психолінгвістичні, лінгводидактичні та педагогічні праці щодо окресленої проблеми. Охарактеризовано особливості формування дивергентного типу мислення під час вивчення синтаксису української мови. Запропоновано вправи та завдання, побудовані на основі явищ перехідності у системі простих і складних речень. Обґрунтовано особливості їх виконання.

Ключові слова: синкретизм синтаксичних конструкцій, прості і складні речення, дивергентне мислення, творче мислення, парадоксальне мислення, семантична структура речення.

Світові тенденції у розвитку наукового знання зумовили процес реформування мовної освіти в Україні, його переорієнтацію на формування всебічно розвиненої особистості. Сучасне інформаційне суспільство потребує багатогранного фахівця, який здатен вільно орієнтуватись в інформаційних потоках, аналізувати проблему з різних позицій, продукувати творчі ідеї, володіти навичками і вміннями ефективної комунікації. Така особистість потребує формування нового типу мислення.

Проблемам дивергентного мислення присвячено праці Дж. Гілфорда, Л. Я. Дорфмана, І. Г. Кочеткової, І. О. Сорокіної, Н. В. Яковлевої та ін. Явища синкретизму синтаксичних конструкцій в українській мові досліджували Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська, І. І. Слин-

ко, Л. В. Шитик та ін. Окремі питання методики навчання синтаксису української мови висвітлено М. О. Біляєвим, Н. М. Дикою, О. В. Караман, С. О. Караманом, Л. І. Мацько, О. І. Мельничайко, С. А. Омельчуком, М. І. Пентилюк, К. М. Плиско та ін.

Проблема методики навчання синтаксису широко розроблена на матеріалі роботи зі студентами (О. М. Горошкіна, Н. М. Дика, О. В. Караман, С. О. Караман, Л. І. Мацько, М. І. Пентилюк та ін.), однак деякі аспекти цієї проблеми залишилися малодослідженими, крім того, додаткового вивчення потребують питання формування дивергентного мислення у студентів коледжу під час вивчення синтаксису української мови. Отже соціальна значущість оволодіння студентами уміннями і навичками багатоаспектного ана-

лізу проблеми, поліваріантного вирішення поставлених задач, світові тенденції розвитку сучасної науки, процеси оновлення системи освіти в Україні і виникнення нових педагогічних парадигм, а також недостатнє висвітлення питання у сучасній лінгводидактиці зумовили вибір теми статті.

Мета статті – висвітлити особливості формування дивергентного мислення у студентів багатoproфільних коледжів під час вивчення синтаксису.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- дослідити проблему дивергентного типу мислення особистості у науковій літературі;
- проаналізувати педагогічні та лінгводидактичні праці науковців щодо особливостей формування дивергентного типу мислення у студентів багатoproфільних коледжів;
- виокремити і охарактеризувати вправи і завдання, що сприяють формуванню дивергентного типу мислення у студентів під час вивчення синтаксису;
- окреслити перспективи подальших досліджень порушеної проблеми.

Психологічна наука неоднозначно характеризує тип мислення, яким повинна володіти сучасна особистість. Одночасно функціонують дефініції такого типу: «творче», «креативне», «парадоксальне», «нелінійне», «дивергентне», «конвергентне» мислення тощо. Тому постає необхідність у певній конкретизації окреслених понять.

Нелінійне мислення безперечно є одним із об'єктів вивчення синергетики. Зокрема І. С. Добронравова вважає, що цей тип мислення виник і затвердився через усвідомлення суспільством нелінійності оточуючого світу [5, 127], з чим ми безперечно погоджуємось, однак зауважимо, що досі не існує конкретного визначення цього поняття. Наприклад, А. М. Гуменюк зауважує, що «нелінійний тип мислення переважно зорієнтований на конституювання складних, суперечливих феноменів дійсності» [3, 296].

Цікавою є думка Т. В. Кичкирук щодо основних характеристик нелінійного мислення. Дослідниця виділяє «розгляд множинних можливостей майбутнього розвитку, альтернативного майбутнього, альтернативних пер-

спектив; орієнтацію не тільки на бажане, але також на досяжне майбутнє» [7, 59]. Проте сутнісні ознаки окресленої дефініції зводяться більшістю науковців до теорії розвитку нелінійних систем, тобто нам безперечно необхідно формувати цей тип мислення і це можливо тільки за умови побудови навчального процесу на основі принципів педагогічної синергетики, однак питання «що ж саме ми формуємо?» залишається відкритим.

Дещо інакша ситуація з визначенням парадоксального мислення. Традиційна психологія обмежується зауваженням, що цей тип мислення є ознакою геніальності особистості. У філософській науці парадоксальність мислення зводять до протиріччя суджень. Зокрема Л. Є. Балашов гостро критикує цей тип мислення, оскільки вважає, що протиріччя у судженнях однієї людини призводить до плутанини і викликає сумніви щодо обізнаності цієї людини з проблемою, що обговорюється [1]. Протилежну думку висловлює О. В. Вознюк. Науковець стверджує, що парадоксальне мислення – це вміння бачити й аналізувати проблему в усіх можливих аспектах [2, 85], навіть якщо ці аспекти взаємовиключають одне одного.

Поняття «дивергентного мислення» – більш конкретне. Здебільшого воно зводиться до здатності людини бачити одразу кілька шляхів вирішення поставленої проблеми або сприймати проблему шляхом її вирішення. Слушним є зауваження Ю. Ц. Жидецького щодо необхідності розглядати дивергентне мислення як «складний багатоплановий процес, що охоплює різні параметри психічного відображення прийому та переробки інформації» [6, 67]. Науковець підкреслює, що найкраще сприяють формуванню дивергентного мислення у студентів завдання різного спрямування, які передбачають існування кількох правильних відповідей [6, 68], використання пізнавальних завдань пошукового характеру, методів проблемного навчання тощо. Цікавою є думка дослідника про доречність використання на заняттях спокійної музики та спокійного світла з метою зняття блокади з мислення, зняття стресу, створення умов для насолоди творчістю, яка є суголосною з особливостями застосування методів «супернавчання», окреслених О. В. Вознюком [2, 278].

Таким чином, на нашу думку, усі окреслені типи мислення тим чи іншим чином характеризують творче і відносяться до нього як вужчі поняття до широкого. Парадоксальне мислення передбачає різноаспектний аналіз проблеми, тоді як дивергентне – зосереджене на пошуку декількох шляхів її вирішення, проте обидва ці типи мислення характеризуються продукуванням інноваційних ідей, що лежить в основі концепції розвитку творчого мислення. У цьому контексті, теорія нелінійності постає швидше засобом формування творчого мислення, аніж підставою для виділення окремого типу мисленнєвої діяльності – нелінійного.

Отже, інформаційне суспільство потребує творчої особистості з навичками дивергентного мислення, а сучасна освіта повинна забезпечити формування такої особистості. Окрім того, Н. М. Дика наголошує на необхідності формування у студентів уміння «репрезентації власної індивідуальності засобами рідної мови» [4, 113]. Чи не найбільший потенціал для вирішення цього завдання має синтаксис як структурний рівень мови, в межах якого кожна мовна одиниця реалізується у повній мірі.

Наводимо зразки різнорівневих вправ і завдань, які є найбільш ефективними і сприяють формуванню дивергентного мислення у студентів багатoproфільних коледжів:

Завдання 1. Спостереження над мовним матеріалом

Проаналізуйте структуру поданих речень. Визначте, що в них спільного, до якого типу речень вони належать.

1. Щастя – це коли час зупиняється (Ж. Сесброн). 2. Мужність – коли у вас є вибір (А. Террі). 3. І коли за когось хвилюєшся, комусь щось забороняєш, обманюєш, зраджуєш, ображаєш, знущаєшся, б'єш, принижуєш, калічиш, плакаєш – усе це любов (С. Андрухович). 4. А далі універсальна істина на зразок: любов – це коли щось заважає тобі сконцентруватися; любов – це коли хтось несе твої ліжжі... (Т. Малярчук).

Варто зазначити, що Л. В. Шитик відносить наведені речення до «перехідних утворень з підрядними компонентами» [9, 81]. Тож необхідно пояснити студентам, що конструкції, в яких підрядна частина виступає в ролі присудка, не класифікуються ні як прості речення, ні як складні, оскільки в них наяв-

ні ознаки обох цих синтаксичних одиниць. З огляду на це, статус таких синтаксичних конструкцій досі залишається чітко невизначеним, викликаючи дискусії серед науковців. Проте, варто наголосити, що такі утворення характерні для розмовного стилю мовлення і в інших стилях зустрічаються вкрай рідко.

Завдання 2.

Дослідження – обґрунтування

Поміркуйте, до якого типу речень належить наведена синтаксична конструкція. Відповідь обґрунтуйте.

Кажу мені ці слова, повторюй їх кожному хвилину, кожному мить, зараз і завжди, у вічності, і коли нас не буде серед живих (Ю. Покальчук).

Наведена синтаксична конструкція містить у своєму складі підрядну частину поєднану з однорідним членом речення. Такі утворення більшість дослідників відносить до речень неоднорідного складу і наголошує на недоречності їх ототожнення як з простим, так і з складним реченням, хоча й підкреслює їх наближеність до простих речень [9, 82].

Завдання 3.

Мовний експеримент

*Визначте тип наведених речень. Вилучіть із їхнього складу сполучник **що**. Прослідкуйте, як змінилась їх структура.*

1. *Втім, здається, що над дідовою хатою завжди були літо або зима, а в хаті тепло і спокій... (Л. Голота).* 2. *Можливо, що підемо обхідним варіантом (Іван Ле).* 3. *Звісно, що за цією показною чемністю ховалося таке собі боярське поплескування по плечу і хвилинка «прихоть» покровителя (С. Процюк).*

Необхідно звернути увагу студентів на перетворення складнопідрядних речень на прості, ускладнені вставною одиницею речення, шляхом вилучення одного лише сполучника. Зазначимо, що Л. В. Шитик такі конструкції відносить до перехідних, що репрезентують опозицію «просте речення / складне речення» [9, 85]. Проте, така думка є досить суперечливою на наш погляд, оскільки речення однозначно є складнопідрядними і виказують ознаки простих речень лише після свідомого перетворення, на що потрібно звернути увагу студентів аби уникнути плутанини у їхніх знаннях.

Необхідно підкреслити, що наведені завдання передбачають, що студенти вже ма-

ють певний багаж знань із синтаксису української мови, тому їх варто використовувати на заняттях у групах філологічних чи педагогічних спеціальностей або під час роботи із обдарованою молоддю.

Отже, проблема формування у студентів багатопрофільного коледжу дивергентного типу мислення зумовлює потребу у пошуку вправ і завдань, які передбачають кілька варіантів правильного вирішення. У процесі вивчення синтаксису української мови матеріалом для таких завдань можуть послужити явища синкретизму у синтаксичних конструкціях. Побудова вправ на основі перехідних властивостей синтаксичних одиниць передбачає аналіз мовного явища відразу у кількох аспектах: формально-граматичному, семантичному і функційно-стилістичному, а тому зумовлює певну проблемність завдання і сприяє інтелектуальній актуалізації процесів пізнання у студентів.

Список використаних джерел

1. Балашов Л. Е. Парадоксы и парадоксальное мышление (нелепость и идиотизм парадоксального мышления) / Л. Е. Балашов. – М., 2011. – 43 с.

V. MIKITENKO

Kyiv

SYNCRETISM SYNTAX AS A FORMATION OF DIVERGENT THINKING IN COLLEGE STUDENTS

In the article the problem of syncretism syntax as a means of divergent thinking in college students, in particular, focuses on the definition of divergent thinking related to other types of thinking processes. Analyzed the psychological, psycholinguistic, language and pedagogical work on the outlined challenges. The peculiarities of formation of such divergent thinking while studying Ukrainian language syntax. An exercise and objectives are based on the phenomena of transition in the system of simple and complex sentences. Proved particularly their implementation.

Key words: syncretism syntax, simple and complex sentences, divergent thinking, creative thinking, paradoxical thinking, semantic structure of the sentence.

V. A. MIKITENKO

г. Киев

СИНКРЕТИЗМ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В статье освещена проблема синкретизма синтаксических конструкций как средства формирования дивергентного мышления у студентов колледжа, в частности, основное внимание сосредоточено на определении отношения дивергентного мышления к другим типам мыслительных процессов. Проанализированы психологические, психолингвистические, лингводидактические и педагогические труды по обозначенной проблеме. Охарактеризованы особенности формирования дивергентного типа мышления при изучении синтаксиса украинского языка. Предложены упражнения и задания, построенные на основе явлений переходности в системе простых и сложных предложений. Обоснованы особенности их выполнения.

Ключевые слова: синкретизм синтаксических конструкций, простые и сложные предложения, дивергентное мышление, творческое мышление, парадоксальное мышление, семантическая структура предложения.

2. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 707 с.
3. Гуменюк А. М. Евристичність нелінійного мислення для сучасного педагога / А. М. Гуменюк // Гілея: науковий вісник. – 2015. – Вип. 99. – С. 295–299.
4. Дика Н. М. Якість засвоєння лінгвістичних понять учнями старшої школи – передумова формування сучасної мовної особистості [Електронний ресурс] / Н. М. Дика // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2015. – С. 112–119. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/11259/1/N_Dyka_ZNPUDPUIPT_GI.pdf
5. Добронравова І. С. Синергетика: становлення нелінійного мислення / І. С. Добронравова. – К. : Либідь, 1990. – 152 с.
6. Жидецький Ю. Ц. Психолого-педагогічні аспекти формування дивергентного мислення у студентів / Ю. Ц. Жидецький // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2014. – Вип. 2. – С. 65–73.
7. Кичкирук Т. В. Формування сучасної концепції особистості з позиції нелінійного мислення / Т. В. Кичкирук // Гуманітарні студії. – 2014. – Вип. 21. – С. 54–60.
8. Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання: навч. посібник / І. І. Слинко [та ін.]. – К. : Вища школа, 1994. – 670 с.
9. Шитик Л. В. Різноманітний синкретизм конструкцій із підрядними компонентами / Л. В. Шитик // Мовознавчий вісник. – 2015. – Вип. 20. – С. 81–87.

Стаття надійшла до редколегії 04.10.2015

УДК 378.016:811.161.

Ю. В. МИХАЙЛІЧЕНКО

м. Київ

jvlm@i.ua

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

У статті розглядаються актуальні питання використання компетентнісного підходу в процесі лінгвістичного навчання майбутніх журналістів у вищих навчальних закладах, як одного з найбільш перспективних і ефективних у сучасному педагогічному арсеналі. Розглядається сутність компетентнісного підходу, його головні проблемні питання, деякі невирішені аспекти вдосконалення відповідного понятійного інструментарія. Представлені сучасні погляди на класифікацію компетенцій, сформульовані основні положення щодо використання компетентнісного підходу для успішного формування належної лінгвістичної компетенції у студентів спеціальності «Журналістика».

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенції, кваліфікаційні стандарти, професійна підготовка, журналісти.

Останнім часом проблема подальшого вдосконалення вітчизняної системи освіти та підготовки висококваліфікованих кадрів набула особливої актуальності. Творча адаптація вітчизняної системи освіти до кращих світових та європейських стандартів передбачає, безумовно, й розвиток компетентнісно-орієнтованого підходу до лінгвістичної підготовки майбутніх фахівців, як одного з найбільш прогресивних та перспективних у сучасному педагогічному арсеналі.

Компетентнісний підхід до освіти був теоретично обґрунтований й методично розроблений у Великобританії, де пройшов первинну практичну верифікацію, і вже з 1986 року взятий за основу британської національної системи кваліфікаційних стандартів [3, 29]. Компетентнісний підхід до якісних змін в освіті став своєрідною педагогічною відповіддю на замовлення постіндустріального суспільства й держави у сфері професійної освіти, вимоги ринку праці.

Хоча міжнародним науковим співтовариством ще не сформульована відповідна єдина дефініція, під компетентнісним підходом в освіті розуміється еволюційна трансформація освітньої парадигми. Її переорієнтація з традиційної передачі певної суми знань і формування стійких шаблонно-стереотипних навичок, на пріоритетне створення оптимальних умов для оволодіння індивідом сукупністю компетенцій, які максимально адаптують його до умов кадрової ринкової конку-

ренції та дають базу для успішної професійної соціалізації.

Проблематика компетентнісно орієнтованої освіти на сьогодні вийшла на транснаціональний рівень: її пропагандою й вдосконаленням займаються впливові міжнародні організації, включаючи ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Раду Європи, Організацію європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів [4].

В Україні також затверджено ряд нормативно-правових актів, які служать базисом для розробки та впровадження сучасного змісту освіти. Введення нової системи оцінювання навчальних досягнень студентів вивело компетентнісний підхід на якісно новий щабель розвитку відповідно до європейських освітніх стандартів і зумовило перехід компетентнісної ідеї на рівень її безумовної практичної реалізації, в якій ще є деякі невирішені аспекти [2, 94].

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій свідчить, що сучасні проблеми використання й вдосконалення різноманітності методів компетентнісного підходу в галузі розвитку вітчизняної освіти розглядали І. Бабин, І. Бех, Н. Бібік, О. Биковська, О. Беляєва, Л. Ващенко, Л. Вотякова, Г. Гаврищак, І. Драч, А. Золотарьова, І. Єрмаков, Я. Кодлюк, О. Локшина, Л. Масол, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Парашенко, Г. Пустовіт, О. Садівник, О. Савченко, С. Трубочова та інші вітчизняні та зарубіжні дослідники. Розгляд їх пу-

блікацій з цієї теми свідчить, що на сучасному етапі компетентність розглядається, як: об'єктивна характеристика сукупності здібностей студента; його можливість обирати найефективніші шляхи розв'язання конкретної ситуації.

Метою статті є розгляд урахування компетентнісного підходу у процесі лінгвістичної підготовки майбутніх журналістів.

Професія журналіста вимагає не тільки спеціалізованої багатогранної фахової підготовки, але й досконалого знання іноземної мови, глибокого розуміння менталітету носіїв цієї мови, їх історичних, культурних, соціальних пріоритетів, прийнятих форм у сфері спілкування. Тому найважливішою складовою лінгвістичної підготовки майбутніх фахівців в певній галузі є, безумовно, компетентнісний підхід.

Майбутні журналісти повинні володіти цілим рядом комплексних компетенцій. Їх можна умовно класифікувати на три групи: аналітичні, системні, комунікаційні.

Перша з них, у свою чергу, поділяється на такі складові: управління інформацією і знаннями, аналіз доступної інформації та синтез власних висновків. Вони включають вміння обробляти інформацію з різних друкованих та електронних джерел, зважувати її достовірність з урахуванням традиційної політично-ідеологічної орієнтації видання, класифікувати, групувати, встановлювати й виявляти причинно-наслідкові зв'язки, аргументовано висловлювати і формулювати зроблені висновки, вміння доказово відстоювати свою позицію, чітко, лаконічно й доступно викладати її. Здібності до аналізу й синтезу властиві всім людям, але якісно розрізняються рівнем їх глибини та об'єктивності, й саме ці здібності цілеспрямовано формуються, розвиваються та вдосконалюються в процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Системні компетенції визначають не тільки специфічно професійні навички, але й закладають основу успішної кар'єрної соціалізації індивіда протягом трудової діяльності, внаслідок сформованої здатності до цілком самостійної роботи та навчання, продуктивної діяльності, а також творчого збагачення теоретичних знань на практиці [1].

Комунікаційні компетенції особливо за-требувані в професійній діяльності журналіста, оскільки важливо не тільки знання іноземної мови, але й вільна комунікація в полікультурному середовищі, здатність на рівних спілкуватися з фахівцями в різних галузях, демонструвати толерантну модель комунікативної поведінки.

В електронному довіднику «Болонський глосарій» («Glossary on the Bologna Process») компетентнісний підхід розуміється як метод моделювання результатів навчання та їх уявлень у вигляді норм якості вищої освіти. Таке трактування визначає, яким набором компетенцій повинен володіти випускник ВНЗ, до виконання яких обов'язків він повинен бути готовий і якою має бути ступінь його вузько-професійної компетентності в широкому розумінні слова. При цьому необхідно враховувати, що компетенції орієнтовані не на отримання того чи іншого «пакету» готового знання, а на розвиток здатності людини самостійно вибирати й застосовувати в певному контексті різні компоненти знань і умінь, їх найбільш гармонійні в контексті проблеми сполучення. Відповідно освоєння належного рівня компетенції трактується, як уміння творчо використовувати та поєднувати знання, вміння та компетенції в різних життєвих ситуаціях. Словом, рівень освоєння компетенції верифікується умінням найбільш ефективно й успішно вирішувати поставлені завдання за умов, які постійно змінюються. Результат такого навчання – це не тільки поява нових ідей, але перш за все, зміни в поведінці, які можна інтерпретувати як навички соціалізації, готовність до виконання складних завдань у професійній діяльності.

Ключовими категоріями компетентнісного підходу є «компетенція» і «компетентність». Наукові дослідження останніх років з цього питання показують, що доволі суб'єктивні підходи до трактування цих термінів у сучасній педагогіці об'єктивно викликають гостру потребу вдосконалення та чіткої стандартизації відповідного понятійного інструментарію. Питання про сутність і зміст компетенцій, їх ідентифікацію, класифікацію та диференціацію є предметом тривалих дискусій вчених і наукової полеміки. Й безпереч-

ний факт відсутності єдиного, безумовно прийнятого міжнародними науковим співтовариством чіткого визначення компетентнісного підходу, свідчить про актуальність його вирішення для сучасної освіти.

Сучасна педагогічна наука дає кілька трактувань поняття «компетенція». Поняття «компетенція» в найширшому розумінні походить від лат. – «comperito», означає вміння успішно застосовувати теоретичні знання на практиці, ефективно діяти на їх основі в ході вирішення загально-широких завдань. Професійна компетенція визначає здатність індивіда успішно діяти на базі особистого досвіду практичної продуктивної діяльності, вміння та знань у процесі вирішення спеціалізованих вузькопрофесійних завдань локального ареалу.

Підсумовуючи, переходимо до висновків та перспектив подальших досліджень. Сучасні підходи до процесу оволодіння знаннями, уміннями й навичками переконливо доводять високу ефективність використання ком-

петентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх журналістів у вищому навчальному закладі. Перспективи наступних розвідок вбачаємо в подальшому більш поглибленому дослідженні багатогранних проблем формування основних лінгвістичних компетенцій студентів факультетів журналістики.

Список використаних джерел

1. Бедь В.В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ [Електронний ресурс] / В. В. Бедь, М. Г. Артёмова // Український науковий журнал «Освіта регіону». – 2011. – № 5. – С. 43–51. – Режим доступу : <http://www.socialscience.com.ua/зміст/15N5 2011>. – Заголовок з екрану.
2. Безкоровайна О. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ [Електронний ресурс] : збірник наукових праць / О. Безкоровайна, Л. Мороз. – Режим доступу : <http://www.nniif.org.ua/File/12bovaak.pdf>
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С, 2004. – 321 с.
4. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 64–69.

YU. MYKHAILICHENKO
Kiev

COMPETENCE APPROACH AS THE BASIS LANGUAGE TRAINING FUTURE JOURNALISTS

The article examines current issues using linguistic competence approach in teaching future journalists in higher education as one of the most promising and effective in the modern pedagogical arsenal. The essence of competence-based approach, its main areas of concern, some outstanding aspects of improving the appropriate conceptual tools. Presented current views on the classification of competencies, formulated the basic provisions for the use of competency approach for the successful formation of good linguistic competence in students majoring in journalism.

Key words: competence approach, competence, competence, qualification standards, training and journalists.

Ю. В. МИХАЙЛИЧЕНКО
г. Киев

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

В статье рассматриваются актуальные вопросы использования компетентностного подхода при лингвистическом обучении будущих журналистов в высших учебных заведениях, как одного из наиболее перспективных и эффективных в современном педагогическом арсенале. Рассматривается сущность компетентностного подхода, его главные проблемные вопросы, некоторые нерешенные аспекты совершенствования соответствующего понятийного инструментария. Представлены современные взгляды на классификацию компетенций, сформулированы основные положения по использованию компетентностного подхода для успешного формирования надлежащей лингвистической компетенции у студентов специальности журналистика.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенции, квалификационные стандарты, профессиональная подготовка, журналисты.

Стаття надійшла до редколегії 18.10.2015

УДК 378

Н. В. МОСЬПАН

м. Київ

Monavik@ukr.net

ПОНЯТТЯ «СОМРЕТЕНСЕ» ТА «СОМРЕТЕНСУ» В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА АМЕРИКАНСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРИ

Політика інтеграції системи вищої освіти України в Європейській простір вищої освіти вимагає чіткого тлумачення та розуміння англомовної педагогічної термінології та її адаптації до вітчизняного наукового простору. У статті представлено аналіз тлумачення базових понять «competence» та «competency» у Європейському та американському педагогічному дискурсі. Матеріалом нашого дослідження слугують роботи вчених ЄС та США. Аналіз показав, що в науковому педагогічному просторі ЄС широко використовують термін «competence», тоді як теорія «competency» походить із США. Термін «competency» вважають більш точним, або просто сучасним виразом. Неоднозначність тлумачення цих понять свідчить про недосконалість концепції «competence» в педагогічній практиці.

Ключові слова: вища освіта, знання, компетенція, навички, термін.

У новому Законі України «Про вищу освіту» чітко визначена державна політика у сфері вищої освіти, що «ґрунтується на принципах: міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи» [1]. Відповідно, державна політика має бути спрямована на розвиток міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти в першу чергу через гармонізацію законодавчих та інших нормативно-правових актів України у сфері вищої освіти з Європейськими. Одним з основних напрямків міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів є: «створення спільних освітніх і наукових програм з іноземними вищими навчальними закладами, науковими установами, організаціями» [1]. Це вимагає чіткого тлумачення та розуміння англомовної педагогічної термінології та її адаптації до вітчизняного наукового простору. Серед таких базових понять виділяємо терміни «competence» та «competency», які широко використовуються в офіційних документах Європейського Союзу (ЄС) та англомовній науковій літературі.

У вітчизняному науковому просторі термін «competence» отримав широке розповсюдження, проте він перекладається дослідниками двома термінами – «компетентність» і «компетенція», що викликає певні труднощі в трактуванні цих понять. Метою нашої стат-

ті є вивчення та аналіз тлумачення базових понять «competence» та «competency» в Європейському та американському педагогічному дискурсі для їх адекватного перекладу та тлумачення у вітчизняній практиці. Матеріалом нашого дослідження слугують дослідження вчених ЄС, США, Австралії, звіти Європейської Комісії та словники.

Вивчення та аналіз наукової літератури показав, що в науковому педагогічному просторі ЄС широко використовують термін «competence» (Oliver (1990), Hager (1994), Slavík (2008)), тоді як «велика частина теорії «competency» походить із США» [8, 5]. Проте, слід зазначити, що в американській та австралійській літературі використовують обидва терміни «competency» та «competence» як різні поняття (Allen (2005), Mulder (2008), Ott (2014)). Деякі дослідники вважають термін «competency» більш точним, адекватним або просто більш сучасним виразом [3, 5].

Така незрозуміла ситуація з термінологією вимагає звернутися до словників. Словник Лонгман трактує термін «competence» поряд із «competency» як можливість робити щось відповідним чином. Виділяють професійну, лінгвістичну, технічну та ін. «competence». Термін «competency» трактують як формальну навичку, необхідну для виконання певної роботи [6, 291]. Е-словник «АВВУ Lingva 5» термін «competence» також трактує як «можливість робити щось добре або ефективно». Варто зауважити, що словник

«АВВУ Lingva 5» термін «*competence*» перекладає як: «1) уміння, здатність; компетентність; 2) статок; 3) компетенція, правомочність, правоздатність, дієздатність; 4) компетенція». Отже, згідно зі словниками, під терміном «*competence*» перш за все розуміють «уміння» або «можливість». Хоча перекладається це слово може двома поняттями: «компетенція» та «компетентність», що й вимагає звернутися до наукової літератури для його уточнення.

Вивчення літератури показало, що існує безліч визначень концепту «*competence*» та існує багато суперечок про його міжнародну концептуалізацію. Вивчаючи феномен компетентного вчителя, Б. Олівер (Oliver B.) дійшов висновку, що «*competence*» можна розглядати як набір навичок або знань, які можна вибирати та використовувати залежно від навчальної ситуації. «*Competence*» також можна розглядати як ступінь або рівень можливості, які повинні бути оцінені. Крім того, сюди відносять якість людини чи стан його буття [9, 187].

«*Competence*» розглядається як здатність успішно виконувати задачі. Це володіння набором відповідних знань, умінь і навичок таких як вирішення проблем, аналізу, спілкування, розпізнавання образів та відповідних відносини [5, 4].

Під «*competence*» розуміють відмінні здібності (*excellent capability*). Вона включає знання, навички, відносини та досвід, а також можливість виконувати завдання в певному контексті, на високому рівні якості [12].

У своєму дослідженні М. Малдер та ін. під «*competence*» розуміють: інтегровані можливості, які складаються із сукупності знань, навичок і відносин (*knowledge, skills, attitudes*), необхідні для виконання завдання та вирішення проблем та ефективного функціонування в певній професії, організації, роботі, ролі та ситуації [8, 3].

Поняття «*competence*» пов'язують з результатами навчання [3]. На рівні ЄС, Дублінські дескриптори разом утворюють систематичну цілісність «*competences*», які є важливими для бакалаврських і магістерських програм:

- знання та розуміння (*Knowledge and insight*);
- застосування знань і розуміння (*Application of knowledge and insight*)

- процес прийняття рішення (*Development of judgment*);
- спілкування (*Communication*);
- навчання навичкам (*Learning skills*).

Вони досить чітко вказують на те, що випускник повинен вміти робити, розрізняючи рівні навчання бакалаврів, магістрів і докторів філософії (PhD) та в чому бути компетентним [8, 8–9].

У визначенні сутності поняття «*competences*» дослідники намагаються використовувати інтегрований підхід, який дозволяє розглядати «*competence*» (їх наповнення) через динамічну сукупність якостей, які разом забезпечують компетентну діяльність (дію) або є складовою кінцевого продукту освітнього процесу. Під ним вони розуміють кілька термінів: *здібність, атрибут, здатність, майстерність, компетентність*, які використовуються часто, і якоюсь мірою збігаються в значенні. Усі вони відносяться до людини й до того, що він (або вона) в змозі досягти. Терміни «*ability*», яке можна перекласти як «здатність, спроможність, придатність або вміння» та «*skill*» – «*вміння*», частіше використовуються в значенні «можливість, або здатність». Вони часто використовуються з більш обмеженим змістом, ніж «*competences*» [12, 27].

Тим не менше, ці два терміни «передані вміння» (*transferable skills*) та «загальні компетенції» (*generic competences*) можна розглядати як такі, що мають однаковий зміст. Вони відносяться до загальних компетенцій, які можуть бути виявлені в різних освітніх програмах на певному рівні [12, 28].

Крім того, дослідники під «*competences*» розуміють *знання і розуміння* (*knowing and understanding*) (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), *знання як діяти* (*knowing how to act*) (практичне й оперативне застосування знань у певних ситуаціях), *знання як бути* (*knowing how to be*) (цінність як невід'ємний елемент способу сприйняття та існування з іншими в соціальному контексті). «*Competences*» представляють собою поєднання атрибутів (повага до знань та їх додатків, відношень, вмінь та обов'язків), які описують рівень або ступінь, на якому людина здатна їх виконувати [12, 28].

У цьому контексті, «*competences*» або їх набір означає, що людина ставить у дію певну здатність або навик і виконує завдання, де

він або вона в змозі продемонструвати, що вони можуть зробити це таким чином, що дозволяє оцінити рівень досягнень. «Competences» можуть бути оцінені та розвинені за допомогою вправ та освіти.

Дослідники виокремлюють два різні набори «competences»: навчально-предметні компетенції, пов'язані з певною сферою предметної діяльності. Вони мають вирішальне значення для будь-якого ступеня, тісно пов'язані з конкретними знаннями в певній галузі навчання та мають бути представлені в освітніх програмах. У розробці та переробці освітніх програм, важливо, щоб ВНЗ брав до уваги потреби суспільства, а також нинішні й майбутні можливості працевлаштування. У той час ці загальні компетенції повинні бути в балансі з тими предметами, що пов'язані з розвитком навчальних програм і ступенів, вони мають важливе значення для життя [12, 28].

Отже, мова «competence» є найбільш адекватною для опису мети та результатів навчання. Орієнтація стандартів освіти, освітніх програм і навчальних планів на результати («competence») сприяє порівнянню та прозорості кваліфікацій, що здобуває особа.

Ряд дослідників зазначають, що «concept of competence» відрізняється від «concept of competency», де «competence» є більш цілісною концепцією, у той час як «competency» є більш біхевіористською [8, 3].

Зроблений М. Малдером огляд літератури про освіту, засновану на «competency» та орієнтовану на «competence» (competency-based and competence-oriented education) показав, що ця теорія базується на постійній дослідницькій програмі з розвитку «competence», яка розпочалася в кінці 90-х років минулого століття, тоді як велика частина теорії «competency» походить із США [8, 5].

Д. Ройс Садлер (D. Royce Sadler) зазначає, що «competency» часто розуміють як навик або практику. «Competence», навпаки, часто розглядають як комплекс дискретних «discrete competencies», які можуть бути незалежно перевірені об'єктивними засобами. «Competence» включає можливість вибору з ряду «competencies» для досягнення певної мети в конкретному контексті [7, 5].

Дж. Аллен (Allen J.) визначає поняття «concept of competencies» як можливість навчатися та навчати, здатність виконувати

різну діяльність людини, таку як робота або навчання та бути готовим до змін. Вони також розуміють під «competencies» характеристики компетентних і працездатних випускників ВНЗ [2, 50].

У Департаменті Освіти в США компетенцію «competency» визначають як «інтеграцію навичок, умінь і знань, які зосереджені на конкретне завдання» [10].

Поняття «competency» безпосередньо пов'язують із конкретно професійною галузю та з можливістю працевлаштування (Van der Klink, 2003), тому воно особливо добре відображається в професійних програмах для магістратури [4, 40–41].

Зазначають, що «competency» не означає бути експертом або досвідченим, тому навчальна програма, основана на «competency» (competency-based curriculum) повинна сприяти трансформації (переходу) навчання студентів у результати, на основі продуктивності. Також припускають, що поєднання значення та результатів є невід'ємною частиною визначення «competency». Змістом «competency» є знання, вміння, або здібності, а результатом – ефективне виконання очікуваних стандартів. «Competency» є контекстуальними (залежать від сфери застосування) і включають поєднання навичок, знань або відносин у контексті застосування [4, 41].

Також «competency» визначають як «...емпірично підтверджений, систематичний опис професійної діяльності в певній професійній сфері». Дослідники переконані, що концепція (concept of competencies) не є досконалою та має декілька тлумачень і проблем. До таких проблем відносять: відсутність специфічності «competency», відсутність точного та ясного взаємозв'язку між освітою та професійною діяльністю, надмірний акцент на професійних вимогах, що вимагає продовження вирішення проблеми визначення «competency» [4, 42].

Р. Шавелсон (R. Shavelson) описує «competency» як складну здатність, тісно пов'язану з діяльністю в реальних життєвих ситуаціях. Інші дослідники вважають термін «competency» більш точним, адекватним чи просто більш сучасним виразом [7, 5].

Отже, вивчення та аналіз літератури дає змогу зробити наступні висновки. В англомо-

вному педагогічному просторі широко використовують обидва терміни: «*competence*» та «*competency*». Проте термін «*competence*» є більш притаманним для Європейського освітнього простору, тоді як «*competency*» для американського.

Ці терміни використовують для визначення як схожих, так і різних понять. Під терміном «*competence*» розуміють: 1) набір знань, умінь і навичок, відносин та досвіду, який можна вибирати та використовувати залежно від професійної ситуації; 2) здатність успішно виконувати задачі на високому рівні якості, яку повинна бути оцінена; 3) результати навчання у ВНЗ; 4) якість людини чи стан його буття. Відповідно до нашого висновку визначення М. Малдером «*competence*» як «інтегрованих можливостей, які складаються із сукупності знань, навичок і відносин, необхідних для виконання завдання, вирішення проблем та ефективного функціонування в певній професії, організації, роботі, ролі та ситуації» можна вважати найповнішим.

Під терміном «*competency*» розуміють: 1) інтеграцію навичок, умінь і знань, які зосереджені на виконанні конкретного завдання; 2) поєднання навичок, знань або відносин під час застосування в конкретній професійній галузі; 3) здатність виконувати різну діяльність людини, таку як робота або навчання та бути готовим до змін. «*Competency*» розуміють як практичну реалізацію навичок і знань у певній професійній сфері. «*Competence*», навпаки, розглядають як комплекс дискретних «*competencies*», які можуть бути незалежно перевірені об'єктивними засобами. «*Competence*» включає можливість вибору з ряду «*competencies*» для досягнення певної мети в конкретному контексті.

Аналіз англомовної наукової літератури показав, що концепція «*competencies*» не є досконалою та має декілька тлумачень і проблем. Виходячи з детального аналізу визначення понять «*competence*» та «*competency*» в Європейському та американському науковому педагогічному просторі, вважаємо за коректне переводити термін «*competence*» або «*competency*» (амер.) як «компетенція» (знання, навички, результати навчання), а термін «*competency*» як «компетентність» (застосування їх у професійній сфері). У подальших

дослідженнях плануємо зробити порівняльний аналіз використання цих концептів в Європейському та вітчизняному науковому просторі.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Allen J. Measuring Competencies of Higher Education Graduates [Електронний ресурс] // New Directions for Institutional Research. – 2005. – № 126. – Р. 49–59. – Режим доступу: http://www.researchgate.net/publication/227669654_Measuring_competencies_of_higher_education_graduates
3. Banta T. W. Assessing student competence in accredited disciplines: Pioneering approaches to assessment in higher education [Електронний ресурс]. – Р. 1–12. – Режим доступу: <https://cms.bsu.edu/-/media/WWW/DepartmentalContent/Effectiveness/pdfs/LendingLibrary/AssessingCompetence.pdf>
4. Choudaha R. Competency-Based Curriculum for a Master's Program in Service (SSME): an Online Delphi Study. A Dissertation [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу: file:///D:/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%BA%D0%B0/Rahul_Dissertation_Final.pdf
5. Hager P. General Issues about Assessment of Competence Assessment & Evaluation in Higher Education [Електронний ресурс] / Hager P., Goncz A., Athanasou J. – 1994. – Vol. 19, No. 1. – Режим доступу: <http://www.clinteach.com.au/assets/General-Issues-about-Assessment-of-Competence.pdf>
6. Longman Exam Dictionary, Pearson Education Limited. – 2006. – 1831p.
7. Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Sense Publishers [Електронний ресурс]. – 2013. – 235 p. – Режим доступу: <https://www.sensepublishers.com/media/1531-modeling-and-measuring-competencies-in-higher-education.pdf>
8. Mulder M. The new competence concept in higher education: error or enrichment? [Електронний ресурс] / Mulder M., Gulikers J. – New York, 2008. – 16 p. – Режим доступу: <http://www.mmulder.nl/PDF%20files/2008-03-31%20Paper%20Mulder%20AERA%202008.pdf>
9. Oliver B. Defining Competence: The Case of Teaching [Електронний ресурс] / Oliver B // Journal of Teaching in Physical Education. – 1990. – № 9. – Р. 184–188. – Режим доступу: <http://journals.humankinetics.com/jtpe-back-issues/jtpevolume9issue3april/definingcompetencethecaseofteaching>
10. Ott M. A competency-based approach to the master's degree preparation of higher education professionals [Електронний ресурс] / Ott M., Vaca E. // A Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment. – 2014. – Vol. 4. – Режим доступу: <http://www.aabri.com/manuscripts/141948.pdf>
11. Slavík M. Teachers' Competences [Електронний ресурс] // Czech University of Life Sciences Prague, Institute of Education and Communication, 2008. – Режим доступу: <http://www.slideshare.net/gueste538c3/teachers-competences>
12. Universities' contribution to the Bologna process. Tuning Project [Електронний ресурс]. – 2-nd ed. – 2008. – 160 p. – Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf

N. MOSPAN
Kyiv

A CONCEPT «COMPETENCE» AND «COMPETENCY» IN EUROPEAN AND AMERICAN PEDAGOGICAL SPACE

The policy of integration of higher education in Ukraine in the European Higher Education Area requires a clear interpretation and understanding of English pedagogical terminology and its adaptation to the national scientific area. The article analyzes the interpretation of basic concepts of «competence» and «competency» in European and American pedagogical discourse. The works of EU and USA scientists serve the material of our study. The analysis shows that in the EU scientific pedagogical area the term «competence» is commonly used, while the theory of «competency» comes from the USA. The term «competency» is considered to be more detailed or advanced expression. Ambiguity in interpretation of these concepts demonstrates the shortcomings of concept of «competence» in pedagogical practice.

Key words: competence, higher education, knowledge, skills, term

Н. В. МОСЬПАН
г. Киев

ПОНЯТИЯ «COMPETENCE» И «COMPETENCY» В ЕВРОПЕЙСКОМ И АМЕРИКАНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Политика интеграции системы высшего образования Украины в Европейском пространстве высшего образования требует четкого толкования и понимания англоязычной педагогической терминологии и ее адаптации к отечественному научному пространству. В статье представлен анализ толкования базовых понятий «competence» и «competency» в Европейском и американском педагогическом дискурсе. Материалом нашего исследования служат работы ученых ЕС и США. Анализ показал, что в научном педагогическом дискурсе ЕС широко используют термин «competence», тогда как теория «competency» происходит из США. Термин «competency» считают более точным, или просто современным выражением. Неоднозначность толкования этих понятий свидетельствует о несовершенстве концепции «competence» в педагогической практике.

Ключевые слова: высшее образование, знание, компетенция, навыки, термин

Стаття надійшла до редколегії 18.10.2015

УДК 37+23/28+342.841+347.63

В. І. МУСІЄНКО-РЕПСЬКА
м. Одеса

ФЕНОМЕН «НАСИЛЬСТВО-НЕНАСИЛЬСТВО» В ХРИСТИЯНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті розглянуто сутність феномена «насильство-ненасильство» у світському й християнському розумінні. Розкрито шляхи виховання ненасильства дітей за біблійськими заповідями.

Ключові слова: насильство, ненасильство, християнська педагогіка, етика, заповіді Абсолют, Бог, Любов, Доброта.

Друга половина ХХ ст. залишило нам у спадок, за словами А. М. Богуш, цілу низку негативних явищ, які не могли спокійно обійти наковці, з-поміж них і феномен «насильство» (А. Богуш, Н. Гончарова, А. Гусейнов, Х. Госс-Майер, О. Должиков, Ф. Думко, А. Зеленський, К. Ігошев та ін.) [2]. Особливо актуалізувалася проблема «насильства» на сучасному етапі зумовлені подіями на Сході України, в Сирії та інших країнах. На разі сучасна преса рясніє такими фразами, як «насильство у світі», «насильство в суспільстві», «насиль-

ство в сім'ї», «психологія насильства», «етика ненасильства», «педагогіка миру і ненасильства». Визначимо, що за останні роки виросло покоління молоді виховане на прикладах щоденної демонстрації жахливого мистецтва насильства: це телебачення, це відео, фільми, лави художньої макулатури [1].

З'ясуємо сутність феномена «насильство». За Юридичним енциклопедичним словником, насильство: «це фізичний, чи психічний вплив однієї людини на іншу, що порушує гарантоване право конституції на особи-

сту недоторканість у фізичному чи психічному смислах» [10, 187]. Х. Госс-Майєр розглядає насильство як силу, що завдає збитки людського життя в його різноманітних проявах; вона руйнує, принижує, експлуатує, насилує людську природу і життя [5, 224], «воно міститься у страхі бути відхиленням, втратити певні блага, цінності, а можливо й саме життя; цей страх створює образи ворога, провокує насильство стосовно інших» [7, 6]. Насильство виступає в різних видах, формах і ступенях прояву: фізичне, психічне, соціальне, економічне, культурне, релігійне, сімейне, дитяче, державне тощо [3].

За філософською енциклопедією, насильство – це «застосування певною соціальною групою різних» (аж до озброєних впливів, форм примусу стосовно інших соціальних груп з метою набуття тих чи тих прав і ювілів) [8, 401]. Під насильством А. Гусейнов розуміє «будь-яке приниження людини, все, що вражає фізичні і духовні потенції людини, заважає їй оволодіти реально заданою можливістю особистісного розвитку...», як пряме застосування сили чи погрози такого застосування: вбивство, шантаж, тортури і т. ін. [11, 15]. За словами А. Гусейнова, насильство є «певним типом відносин між людьми, коли багато одних купується ціною страждань інших, задля цього використовується сила і прямий примус... та насильницькі дії, що здійснюються у просторі свободної волі і підлягають моральній санкції» [11, 15].

Антиподом насильства, за словами Ф. Думка, є ненасильство [3].

Ненасильство Х. Госс-Майєр, розглядає як систему особистісних і міжнародних змін, що засновані на здатності істини і любові долати несправедливість. Вона стверджує життя людини як найвищу чинну цінність, що повинна користуватися повагою без усіляких виключень; вона спрямована на досягнення справедливості і можливості примирення; на звільнення пригніченого і того, хто пригнічує з допомогою переконання, морального тиску і різних форм ненасильницького опору [10, 224].

Шляхом ненасильства, за словами Р. Апресяна, висловлюється повага до автономії особистості, натомість існуванням не-

наси́льства ще не забезпечується піклування про особистість, сприяння її вдосконаленню. За словами автора, щоб ненасильство дієвим стало воно повинно бути підтримано духовно-моральними принципами і з-поміж них, стрижневими принципами духовності-милосердя і милосердної любові [10, 64].

Шляхи подолання насильства визначає Книга Життя у 10 заповідях, які при комуністичному режимі, слугували підґрунтям Кодексу комуністичного виховання.

Зазначимо, що першим найголовнішим принципом релігії є сповідання особистісного, духовного Начала – Бога, який є першопричиною буття на Землі, в тому числі і Людини. За християнським ученням, «Бог є Любов» [3].

За християнським учінням, витоками існування Людини на Землі є прямий антипод насильства – Любов, всеохоплююча Любов: Любов до Бога, любов до ближнього, Любов до себе, до довкілля. Бог створив людину для Любові, для «благоденства в Ньому, через живе спілкування з ним» [3]. Бог є кінцева мета духовних прагнень людини. Бог дав людині в Дусі свідомість і свободу не задля того, щоб вона запорозумілась і стала своєвільною, а задля того, щоб вона свідомо і водночас у свободі прямувала до єдиної кінцевої мети – стати духовно вихованою людиною. За таких умов людина перебуває у Бозі, а Бог перебуває у ній. Саме таким і був початковий стан людини. Щоб люди були вірними Богу і змогли прожити життя саме таким чином, за велінням Бога, він дав їм заповідь, у якій вперше подано слово з негативним відтінком, а саме: «не вкушати плоди від єдиного дерева, «древа пізнання Добра і Зла».

Якщо людина недотримується цієї заповіді, тоді такою людиною починає керувати не високоморальна свідомість, не духовне начало, а «зла воля», що формує відповідну злочинну поведінку, яка для певної категорії людей стає образом життя, і звісно, сіє зло, насильство, несе за собою біду.

Християнська педагогіка повертає нас до обличчям до дитини, до її виховання, адже саме дорослі повинні відкривати для дитини світ, духовності, від цього і буде залежати її духовний розвиток. За святим учінням, дити-

на «народжується» з першородним гріхом, прабатьківським, який від Адама перейшов на все людське єство. Апостол Іоан Богослов писав: «Якщо ми говоримо, що не маємо гріха, – ми обдурюємо самих себе і істини у нас немає» [3].

Одним із шляхів є виховання духовності за християнською педагогікою є «обоження» дитини (на відміну від поняття «розвиток»), духа, душі і тіла. Православна педагогіка першочергове місце відводить Духу, який дитина з допомогою батьків повинна відкрити в собі, усвідомити в собі «духовне начало». Головне у вихованні, «розбудити духовне начало в дитячому інстинкті, зміцнити в ній духовність інстинкту, привчити до почуття відповідальності» [5, 385]. Якщо цього не зробити в дитинстві, то в дорослому віці дитина неминуче прийде до гріха, зла в усіх його проявах.

Людина визначається тим, за словами І. Ільїна, що вона любить і як вона любить. Задля цього потрібно знайти шлях до духовного життя, те, що надає життю вищий смисл. Одна дитина знайде це в природі, інша – в мистецтві, третя – у глибині свого серця, четверта – в релігійному спогляданні. Важливо, щоб це було зроблено в ранньому дитинстві, а дорослий повинен допомогти дитині в цьому. Дотично цього можна образно сказати: «Перший промінчик сонця повинен осяяти дитячу колиску, тільки тоді малюк, стане «сонячною дитиною, а дорослий понесе через все життя «осяяне, промінисте серце» [9, 429].

У перші роки життя немовляти перед батьками стоїть відповідальне завдання осяяти дитячу душу променем Божественної благодаті, Краси, Добра, Любові і радості. Зробити це, вчить християнська педагогіка, потрібно якомога раніше, поки вона ще нічого не знає ні про зло, ні про насильство, коли її душа, ще не випробовувала суворості, природи, жорстокості людей, коли вона наповнена ще довірою і чистотою. Якомога раніше дитину потрібно навчити прагнути Добра, творити Добро, уникати і соромитися Зла, адже «Добро – все позитивне в житті людей, що відповідає їхнім інтересам, бажанням, мріям; благо, по-

зитив; протилежне злу, лиху; це добра корисна справа, вчинок; це виховання на основі законів справедливості» [6, 82]. У християнській літературі Добро і Любов виступає у вигляді Бога, Зло – Сатани, Люцефера.

У народній педагогіці поняття Добро пов'язувалося з такими вживаними категоріями, як людина, рід, діло, розум, доля, душа, серце, мир. У стародавніх іменах Доброслав, Добромисл теж не випадково є перша частина. Називаючи так дітей, батьки вірили, що в їхньому житті буде панувати Добро.

Зазначимо, що кінцевою метою християнської педагогіки, є звернення дитини до Бога (Добра, Любові): «Отче, я – твій вірний і благодатний син...». Така людина в майбутньому утвердить себе в духовності, яка не зможе вчинити Зло, Насильство, виявити жорстокість.

У заповідях «Не вбивай» і «Полюби ближнього як самого себе» висловлення шлях до гуманізації виховання, подолання будь-яких проявів насильства, формування людини, яка буде чинити Добро.

Отже, нам залишається реалізувати ці настанови і у світському, і у сімейному, і у релігійному вихованні дітей хоча б у третьому тисячолітті.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Уроки духовності дітям / Алла Богуш, Віра Сучок. – Одеса, 2005.
2. Богуш А. Педагогічні роздуми / А. М. Богуш. – Запоріжжя, 1996.
3. Думко Ф. К. Підготовка курсантів до роботи з неблагополучними сім'ями / Ф. К. Думко. – Одеса, 2002.
4. Затворник Ф. Что есть духовная жизнь и как на нее настроится? / Ф. Затворник. – М.: Правило серы, 1997.
5. Ильин И. О. Собрание соч. / И. О. Ильин. – Т. 3. – М., 1992.
6. Новий тлумачний словник української мови: В 4-х т. – Т. 1. – К.: Аконтіт, 1999.
7. Потапенко О. І. Шкільний словник з українознавства. / І. О. Потапенко, В. І. Кузьмінко. – К.: Укр. письменник, 1994.
8. Философская энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1965.
9. Шестун Е. Православная педагогіка / Е. Шестун. – Самара, 1998.
10. Етика ненасилія / Под ред. А. А. Гусейнова. – М., 1991.
11. Юридический энциклопедический словарь. – М., 1997.

V. MUSIENKO-REPSKAYA
Odessa

PHENOMENON OF «VIOLENCE-NONVIOLENCE» IN CHRISTIAN PEDAGOGIES

The article gives the characteristics of the phenomenon of «violence-nonviolence» in the secular and Christian sense; describes the social conditions of modern society, contributing to an increase in violence: in the world, in society, in a country family in connection with the events in the east of Ukraine, Syria and other countries.

Violence is defined as the physical and mental impact one person to another in violation of the Constitution guaranteed the right to personal integrity in physical and mental sense. Violence appears in different forms, shapes and degrees of manifestation. Antipode violence advocates non-violence: respect for the autonomy of the individual; assertion of human life as the highest value; taking care of the individual, his dignity.

Ways of overcoming violence has positioned the Book of Life – the Bible, in the commandments of God. Program of spiritual education of children-education of love, goodness, truth, beauty.

Key words: violence, nonviolence, Christian pedagogy, ethic commandments, God, the Absolute Love and Compassion.

В. И. МУСИЕНКО-РЕПСКАЯ
г. Одесса

ФЕНОМЕН «НАСИЛИЕ-НЕНАСИЛИЕ» В ХРИСТИАНСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье дана характеристика феномена «насилие-ненасилие» в светском и христианском понимании; описано социальные условия современного общества, способствующие активизации насилия: в мире, в обществе, в стране, в семье в связи с событиями на Востоке Украины, в Сирии и других странах.

Насилие определяют как физическое и психическое влияние одного человека на другого, нарушающие гарантированное право конституции на личную неприкосновенность в физическом и психическом смысле. Насилие выступает в различных видах, формах и степени проявления. Антиподом насилия выступает ненасилие: уважение к автономии личности; утверждение жизни человека как высшей ценности; забота о личности, ее достоинства.

Пути преодоления насилия позиционирует Книга Жизни – Библия, в заповедях Господа Бога. Программе духовного воспитания детей – воспитания Любви, Добра, Истины, Красоты.

Ключевые слова: насилие, ненасилие, христианская педагогика, этика, заповеди, Бог, Абсолют, Любовь, Доброта.

Стаття надійшла до редколегії 10.10.2015

УДК 821.161.2:371.32

О. Д. МХИТАРЯН
м. Николаїв
Olga-mhitaryan@yandex.ru

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ НИЗЬКИМ РІВНЕМ УСПІШНОСТІ

У статті висвітлено дидактичні умови оптимізації пізнавального процесу учнів основної школи з низьким рівнем літературного розвитку. З'ясовано суть поняття «оптимізація навчання» та його домінуючі характеристики: ознаки, критерії, етапи дій вчителя. У ході екстраполяції означеної ідеї на процес корегованого навчання літератури встановлено доцільність діагностування навченості учнів, гуманізації й індивідуалізації педагогічних впливів та технологізації їхнього навчання шляхом проектування словесником системи корекційно-розвивальної роботи.

Ключові слова: оптимізація навчання, учні 5–6-х класів із низьким рівнем успішності, кореговане навчання української літератури, дидактичні умови.

Сучасна вітчизняна освіта все більше набуває особистісно зорієнтованого характеру, спрямовуючись на формування нового покоління особистостей із високою гуманітарною

культурою і громадянською відповідальністю, здатних до конкурентоспроможного функціонування в умовах сучасного багатофакторного інформаційного простору. Засобами

літератури маємо виховати творчого читача з самостійним критичним мисленням, гуманістичним світоглядом та естетичним смаком (Концепція літературної освіти). На часі розв'язання проблеми якості літературної освіти, стан якої нині окремими фахівцями (Г. Клочек, В. Микитюк, О. Слоньовська) характеризується вкрай незадовільно, що пояснюється масовим характером неуспішності учнів, особливо основної школи, котра є базою для формування їх читацької компетенції. Одним із ефективних засобів розв'язання цієї нагальної проблеми стає оптимізація літературного розвитку таких учнів як реалізація вибору найдоцільнішого варіанта їхнього навчання за певних умов.

Теорія та методика оптимізації навчання розроблені в 70-х – на початку 80-х років минулого століття Ю. Бабанським та послідовниками його наукової школи (О. Алфьоровим, О. Моїсеєвим, Г. Победоносцевим, М. Поташником). В Україні ця проблема досліджувалася А. Алексюком, В. Бондарем, С. Бондар, В. Кожевніковим, Н. Ничкалом, В. Паламарчук, І. Підласим, С. Подмазіним та ін. Значущими результатами наукового пошуку стало розроблення теоретико-методологічних й організаційно-педагогічних засад оптимізації процесу навчання, зокрема визначення принципів, ознак, критеріїв, етапів дій учителя тощо. У контексті реалізації цих ідей з'явилися ґрунтовні праці з питань учнівської неуспішності (Ю. Бабанського, М. Мурачковського, В. Цетлін) та дидактичні студії (П. Блонського, А. Бударного, Л. Славіної).

Крім того, теоретичні основи подолання пізнавальних труднощів учнів із низьким рівнем успішності становлять педагогічні ідеї індивідуалізації та гуманізації навчання школярів із низьким рівнем навчальних досягнень Г. Ващенко, А. Дістервега, А. Коменського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, С. Русової, К. Ушинського, В. Сухомлинського. Продуктивними є й досягнення педагогічної діагностики і корекційної педагогіки (О. Гонєєв, С. Гончаренко, В. Кащенко, В. Ліфінцева, Н. Пастушенко, Р. Пастушенко, І. Подласий, П. Підласий, В. Сластьонін та ін.). Цінними для нашого розгляду є узагальнення шляхів вивчення неуспішності й відставання учнів,

визначення теоретико-практичних заходів подолання цих негативних проявів шкільної дійсності. Деякі аспекти проблеми учнівської неуспішності розкрито в працях сучасних науковців: О. Пехоти, А. Плигіна, М. Поташника, С. Сисоєвої, І. Якиманської та інших. Розроблені ними засади особистісно зорієнтованого навчання й виховання завдяки інноваційним освітнім технологіям є необхідною передумовою формування знань і вмінь учнів із низьким рівнем навченості.

Однак проблема оптимізації навчання учнів із низьким рівнем літературних знань і вмінь досі не була предметом цілеспрямованого дослідження фахівців. Ситуація ускладнюється й тим, що власне проблема слабких навчальних досягнень учнів на уроці літератури вченими-методистами (Н. Волошиною, О. Семенов, А. Ситченком та ін.) розглядається не безпосередньо, а в контексті глобальної теми – літературної освіти учнів. Спеціалісти активно обговорюють причини зниження якості навчальних результатів школярів, проте не акцентують на особливостях оптимізації навчально-корекційної роботи вчителя літератури.

Мета статті – визначити дидактичні умови оптимізації розвивального навчання учнів із низьким рівнем успішності на уроках української літератури.

Поняття оптимізації в педагогіці має два значення: управлінської теорії й методики та виду управління педагогічним процесом, що забезпечують раціональну, із урахуванням реальних умов і можливостей матеріалу, підготовленості учнів, соціального замовлення, соціокультурного середовища, характеру взаємодії суб'єктів та інших чинників навчально-виховного процесу для найвищої його результативності за певних умов [6, 609]. Ідеться про науково обґрунтований вибір і здійснення найдоцільнішого за визначених умов варіанта завдань, змісту й технології навчання й виховання з позиції критеріїв оптимальності. Вибудовуючи дидактичні умови оптимізації навчання літератури учнів із низьким рівнем успішності, враховуємо, що методологією такого навчання є системний підхід, психологічною основою – обґрунтування прийняття оптимальних рішень, а специфічною

ознакою – конкретність, тобто можливість реалізації лише щодо визначеного завдання з позиції обраного критерію чи їх сукупності. Це означає, що оптимізувати літературний розвиток учнів не можна «загалом», щоразу потрібно чітко уявляти, який параметр цього процесу треба вдосконалити відповідно до поставленої мети: конкретні літературні знання, вміння, здібності чи показники духовного розвитку.

Оскільки оптимальний процес навчання – це найдоцільніша його організація за конкретних умов із урахуванням реальних можливостей учнів і вчителів на основі визначених критеріїв, важливим аспектом оптимізації навчальних досягнень учнів-читачів є усвідомлення словесником цих критеріїв. За теорією оптимального навчання, першим таким критерієм є досягнення кожним учнем реально можливих для нього в певний період становлення рівнів успішності, розвиненості й вихованості, але не нижче вимог, прийнятих Державним стандартом освіти [1; 2; 9]. Визначальними рисами оцінювання цих здобутків, за І. Якиманською, має бути й визначення динаміки розвитку дитини в порівнянні з самою собою та особливі процедури відстеження його характеру і спрямованості, коли фіксується не лише результат, а й процес навчальної діяльності учня, оволодіння ним різними способами роботи [12, 18].

Другим критерієм оптимальності навчання є дотримання учасниками педагогічної взаємодії встановлених для них норм на урочну й домашню роботу, що забезпечує від перевантаження й учнів, і вчителів [1; 2; 9]. Особливо актуалізується дотримання цього положення в умовах сучасного перманентного інформаційного тиску, коли різноманітні інформаційні потоки, оброблені й спрямовані високорозвинутими технологіями впливу, буквально атакують свідомість людини. Уникнути надмірного перевантаження учнів із низьким рівнем літературних знань і вмінь, зберігши основу життя людини – здоров'я, дає змогу передусім врахування словесником можливостей таких дітей, тобто їх научуваності, що визначається шляхом прогнозування зони найближчого розвитку, рівня максимально можливих для конкретного учня результатів

навчання. Адже основна особливість коригованого навчання полягає не в тому, щоб усіх учнів із низьким рівнем навчальних досягнень вивести на високий рівень знань і вмінь, а в тому, щоб кожного з них навчати відповідно до максимуму його можливостей, особливо, якщо вони невисокі [9, 158–166].

Організаційно-дидактичну основу оптимізації навчального процесу складає процедура вибору оптимального варіанта навчання в конкретній педагогічній ситуації, що передбачає такі етапи дій вчителя: 1) комплексний підхід до визначення дидактичних завдань навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; 2) добір і конкретизацію змісту навчання шляхом виокремлення головного, міжпредметної координації й раціонального структурування навчального матеріалу; 3) з'ясування найдоцільніших форм організації навчання; 4) визначення доцільних методів і засобів навчання; 5) забезпечення планування навчального процесу на конкретному уроці; 6) створення сприятливих санітарно-гігієнічних умов навчання; 7) раціональне поєднання керування навчально-пізнавальною діяльністю і самоврядування учнів, оперативне регулювання й коригування перебігу дидактичного процесу; 8) аналіз результатів навчальної діяльності з метою їх коригування [1; 2; 9]. Розглянемо специфіку реалізації названих етапів під час оптимізації навчання учнів основної школи з низьким рівнем літературних знань і вмінь.

Розкриваючи систему дидактичних принципів на основі наукового розуміння суті навчально-виховного процесу, сучасна дидактика (С. Гончаренко, Б. Лихачов, О. Пехота, М. Поташник, І. Якиманська та ін.) у навчанні неуспішних учнів передусім актуалізує *принцип індивідуального підходу*, що дає змогу в умовах колективної навчальної роботи досягати педагогічного впливу на кожну дитину шляхом вивчення її рис характеру та своєрідності життєвого досвіду. Положення про розвиток людини відповідно до її природних можливостей перебуває в центрі педагогічних концепцій представників світової гуманістичної педагогіки (Ф. Дістервега, Й. Песталоцці) та вітчизняних учених (Г. Ващенко, С. Русової, В. Сухомлинського та ін.).

Індивідуалізація навчання нині тлумачиться як система засобів, що сприяють усвідомленню особистістю своєї неповторної своєрідності та формуванню здатності компенсувати власні недоліки за рахунок активного використання природного потенціалу [11, 20]. Важливим аспектом такого навчання, на думку І. Якиманської, має бути виявлення, структурування й цілеспрямований розвиток у процесі навчання суб'єктного досвіду кожного учня, тобто його уявлень і понять, способів пізнавальної діяльності, особистих ціннісних орієнтирів [12]. Формою врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо) називають диференціацію навчання [6, 210–211]. Індивідуальний підхід у навчанні учнів із низьким рівнем навчальних досягнень виявляється в конкретизації найближчих навчально-розвивальних цілей щодо кожного з них на основі діагностування їхніх можливостей і причин відставання, в адресній організації навчального матеріалу, виборі й застосуванні окремих форм, методів, прийомів, засобів навчання завдяки педагогічній майстерності вчителя.

Утім, загальні положення шкільної освіти не відображають усіх вимог до оптимального навчання учнів літератури. Послугуючись здобутками вчених із проблем корекційної педагогіки (О. Гонєєв, В. Кащенко, Н. Ліфінцева, І. Подласий, В. Сластьонін, В. Степанов та ін.), предметом якої є особливості роботи вчителя з дітьми, які мають відхилення в розвитку та поведінці, провідними визначаємо *засади гуманістичної філософії освіти та педагогіки ненасильства*. Плануючи корекційно-розвивальні впливи на учня, словесникові важливо перейнятися ідеями гуманістичної педагогіки (Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін.), в основі якої – комплексне вивчення, розуміння, визнання й прийняття дитини (І. Підласий). Це означає, що, на відміну від авторитарного виховання, в основі якого – примус до навчання, гуманістична педагогіка передбачає здатність учителя за допомогою почуттів і логіки проникнути у

внутрішній світ дитини й збагнути мотиви її вчинків. Визнається право учня бути самим собою, попри його недоліки й помилки, виявляється повага до думок, почуттів, прав і свобод дитини, демонструється любов. Водночас педагогіка ненасильства (С. Русова, Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, К. Ушинський) не є потуранням учителя дитині або використанням лише схвалення, оскільки завдяки стимулюванню механізмів моральної саморегуляції учня передбачає прийняття ним педагогічних вимог.

У навчально-виховному процесі проблеми учнів 5–6-х класів із низьким рівнем успішності переважно вирішуються на основі *індивідуальних та групових форм* навчання. Індивідуальна робота – це самостійне виконання окремим учнем навчального завдання поза взаємодією з однокласниками; групова – виконання єдиного завдання визначеною вчителем групою учнів [1, 40]. Індивідуальна форма передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів, групова – спрямована на диференціацію навчання, тобто спирається на типові особливості груп учнів. Оскільки індивідуалізація навчання має й певні недоліки, зокрема потребує значних витрат часу й зусиль учителя та обмежує спілкування учнів із ровесниками, її доцільно поєднувати з груповою роботою, що передбачає поділ класу на групи залежно від параметрів, визначених педагогом на основі діагностики реальних навчальних можливостей учнів. Однак досі в шкільній практиці розподіл учнів за групами («слабо-, середньо-, сильно встигаючі»), на думку І. Якиманської, не спирається на попереднє вивчення їхніх особистісних якостей, що веде до так званого «усередненого підходу» [12, 61–64]. У побудові вектора розвитку учнів із низьким рівнем успішності актуалізується «категорична» дидактична вимога наукової обґрунтованості диференціації та індивідуалізації їхнього навчання [9, 28–33].

До планування навчально-корекційної роботи з учнями слід висунути й вимогу визначення *допоміжної до уроку індивідуальної мікросистеми форм* вивчення літератури, що є оптимальною стосовно кожного учня, оскільки традиційна класно-урочна система перестає функціонувати як єдинична, універ-

сальна й ізольована [7, 422–425]. Допоміжною формою організації пізнавальної діяльності учнів із низьким рівнем навчальних досягнень на рівні школи є *диференціювання їх за загальними здібностями* (створення класів або груп вирівнювання), коли неуспішних учнів об'єднують у спеціальні класи, де навчають за адаптованими до їхніх проблем програмами. Однак таке навчання має ряд суттєвих недоліків: відчуття неуспішними дітьми власної неповноцінності; відсутність розвивального середовища для них; позбавлення їх рівних стартових можливостей для продовження освіти та ін. Тому деякі вчені (С. Дудчик, А. Хуторської) пов'язують подолання пізнавальних труднощів учнів із використанням потенціалу додаткових занять, до яких відносять: *репетиторство, менторство, тьюторство, гувернерство, сімейне навчання, самонавчання*.

Найбільшого поширення в шкільній практиці набуло репетиторство, характерною ознакою якого є інтенсивне засвоєння учнями програмового матеріалу під час індивідуальних занять. Проте таке навчання не висуває жодних вимог до особистісного й творчого розвитку школярів, здійснюється, як правило, швидкими темпами й без усвідомлення учнями способів власної діяльності. Натомість перспективною формою оптимального навчання учнів є тьюторський супровід [5, 82–88], що ґрунтується на засадах особистісного співробітництва вчителя й учнів та всебічному вивченні внутрішніх механізмів їхнього становлення. Хоча за кордоном, зокрема в Англії, тьюторство (у перекладі з англ. – «наставник», «репетитор») визнане основним методом переважно університетської освіти, його використання у площині шкільного вивчення літератури може сприяти підвищенню якості навчання завдяки партнерській взаємодії вчителя-наставника й учня-вихованця, що зумовлює вдосконалення всієї сукупності якостей особистості: пізнавального інтересу, предметних знань і вмінь, способів навчання та морально-естетичної сфери.

Оскільки ефективність формування навчальних досягнень учнів залежить від обґрунтованого вибору оптимального співвід-

ношення методів навчання літератури, то звертаємо увагу на запропоновану М. Поташником *системну* класифікацію методів навчання [9, 95–101], створену на основі ідей Ю. Бабанського [2, 126–145], який пропонував групувати методи за єдиним підходом до процесу навчання: *I. Методи організації та здійснення навчальної діяльності*: 1. Перцептивний аспект: а) словесні, наочні, практичні. 2. Гностичний аспект: а) ілюстративно-пояснювальні, репродуктивні, проблемні, евристичні, дослідницькі та ін. 3. Логічний аспект: а) індуктивні, дедуктивні, традуктивні; б) конкретизації, абстрагування; аналізу, синтезу; порівняння, узагальнення, класифікації, систематизації тощо. 4. Управлінський аспект: а) методи навчання під керівництвом учителя; б) методи самостійної роботи учнів. *II. Методи стимулювання та мотивації навчальної діяльності*: 1. Методи стимулювання пізнавального інтересу: навчальні ігри, дискусії, несподіваність, парадоксальність, ситуації успіху, новизни та ін. 2. Методи стимулювання мотивів обов'язку й відповідальності: переконання, вимога, привчання, вправа, заохочення тощо. *III. Методи контролю й самоконтролю навчальної діяльності*: 1. Усні, письмові. 2. Фронтальні, групові, індивідуальні. 3. Підсумкові, поточні. 4. Із технічними засобами й без них. 5. Програмовані, непрограмовані. Використання цієї класифікації як основи групування методів і прийомів навчання літератури в моделі формування навчальних досягнень учнів із низьким рівнем успішності дає змогу: враховувати основні структурні компоненти діяльності учня на уроці; спонукати педагога до застосування основних принципів корекційно-розвивального навчання; реалізовувати багатоаспектний підхід у виборі конкретних методів вивчення того чи іншого літературного матеріалу.

Проекція специфічної методики психокорекції вад у розвитку й поведінці учнів (А. Гонеев, В. Кащенко, І. Подласий, В. Слатьонін та ін.) на шкільний літературний простір переконує в слушності виділення основних виховних методів: *переконування та навіювання*. Переконування як метод цілеспрямованого впливу на свідомість вихованця з ме-

тою формування в нього позитивних морально-психологічних рис, спонукання до суспільно корисної діяльності або подолання негативної поведінки [3, 257] є засадничим на уроці літератури, адже зміст художнього твору об'єктивно має виховний вплив на учнів-читачів. Навіювання, або сугестія (від лат. навчаю, навіюю), що означає вплив на людину, пов'язаний зі створенням у неї певної спонуки до дії та розрахований на недостатньо усвідомлене, некритичне сприймання навіюваного змісту [10, 58], хоча й не виділяється як окремий виховний метод, також широко застосовуваний у вивченні предмета. Переконавання й навіювання використовуються в кожному акті спілкування, оскільки слово діє як на свідомість (переконування), так і на почуття, емоції (навіювання). Однак під час навчально-корекційної роботи важливо практикувати навіювання і в «чистому вигляді», завдяки чому можемо створювати необхідну настанову для підготовки особистості до здійснення певного поведінкового акту (І. Шварц), відкривати в учнів резерви пам'яті, інтелектуальної активності, пом'якшувати агресивні тенденції, допомагати їхній соціальній адаптації (Г. Лозанов) та запобігати навчальному перевантаженню.

Надійним засобом коригованого навчання педагога (Ю. Бабанський, А. Громцева, В. Паламарчук, І. Подласий, М. Поташник, В. Сухомлинський та ін.) називають різноманітні *види педагогічної допомоги* під час вирішення *навчальних завдань*. Оптимізувати педагогічний процес пропонується завдяки виділенню в змісті кожного навчального предмета «груп алгоритмічних задач» (А. Громцева) та відповідних їм алгоритмів розв'язання [4; 146]. Методологічною вимогою створення різноманітних алгоритмів розумових дій для подолання труднощів учнів під час розв'язання літературних завдань є положення про «мінімально необхідну педагогічну допомогу» [9, 108], коли учні, навчаючись у зоні свого найближчого розвитку, виявляють максимум самостійності. *Етапний характер* такого навчання допомагають визначити поради В. Паламарчук проектувати роботу на уроках літератури: за зразком, далі – за інструкцією (без зразка), поступово досягаючи

схематизації (узагальнення) правил інтелектуальної діяльності [8, 42–48].

Отже, дидактичними умовами оптимізації навчання учнів із низьким рівнем літературного розвитку є: 1) діагностування їхніх реальних навчальних можливостей; 2) гуманізація педагогічних впливів; 3) індивідуалізація й диференціація їхнього навчання; 4) технологізація корекційно-розвивальної роботи шляхом розроблення системи додаткових занять, навчально-виховних методів та навчальних завдань і відповідних їм алгоритмів подолання пізнавальних труднощів учнів; 5) етапний характер їхнього розвитку.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають в уточненні специфіки забезпечення визначених дидактичних умов оптимізації навчання учнів із низьким рівнем літературної навченості відповідно до здобутків сучасної методичної науки.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедагогический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
5. Дудчик С. В. Тьюторское сопровождение : история, технология, опыт / С. В. Дудчик // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 82–88.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2000. – 523 с.
8. Паламарчук В. Ф. Пізнавальні задачі у викладанні літератури / В. Ф. Паламарчук // Українська мова і література в школі. – 1973. – № 6. – С. 42–48.
9. Поташник М. М. Требования к современному уроку : метод. пособ. / М. М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 272 с.
10. Психологічний довідник вчителя (А-Н) / за заг. ред. С. Максименка, В. Андрієвської // Психологічна газета. – 2004. – № 3–4, лютий. – С. 1–64.
11. Управління якістю освіти / В. І. Войтенко, А. О. Лавренюк, Л. М. Малинич та ін. ; за заг. ред. А. О. Лавренюка. – Хмельницький : ХОІППО ; Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. – 184 с.
12. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

О. МКНУТАРЯН
Mykolaiv

OPTIMIZATION STUDY LITERATURE ADOLESCENTS WITH LOW ACHIEVEMENT

In the article the didactic conditions of cognitive process optimization secondary school pupils with low levels of literary development. The essence term «optimization study» and its dominant characteristics: signs, criteria, stages of action teachers. During the designated extrapolating ideas on teaching literature corrective process established diagnosis of expediency students learning, humanization and personalization of pedagogical influence and technologizing their learning by philologists designing systems corrective-developing work.

Key words: optimization study, students 5–6-graders with low achievement, corrective learning Ukrainian literature, didactic conditions.

О. Д. МХИТАРЯН
г. Николаев

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ ПОДРОСТКОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

В статье освещены дидактические условия оптимизации познавательного процесса учащихся основной школы с низким уровнем литературного развития. Выяснены суть понятия «оптимизация обучения» и его доминантные характеристики: признаки, критерии, этапы действий учителя. В ходе экстраполяции обозначенной идеи на процесс коррекционного обучения литературе установлена целесообразность диагностирования обученности учащихся, гуманизации, индивидуализации педагогических воздействий и технологизации их обучения путем проектирования словесником системы коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: оптимизация обучения, учащиеся 5–6-х классов с низким уровнем успеваемости, коррекционное обучение украинской литературе, дидактические условия.

Стаття надійшла до редколегії 08.10.2015

УДК 37.01.881

А. В. НІКІТІНА
м. Старобільськ
a.v.nikitina@mail.ru

ДИСКУРСНА ОСОБИСТІТЬ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ ПОНЯТТЯ

У статті з погляду лінгводидактики теоретично обґрунтовано поняття «дискурсна особистість» у контексті таких суміжних понять, як мовна, мовленнєва, риторична особистість, що відображають певні аспекти ширшого загальнонаукового поняття – «особистість». Автор статті пропонує визначення поняття «дискурсна особистість», виділяє своєрідні ознаки в структурі дискурсної особистості, зіставляє з відповідними ознаками суміжних понять, визначає вчителя й учня, викладача й студента дискурсними особистостями, яким відведено регламентовані ролі в педагогічному дискурсі.

Ключові слова: лінгводидактика, дискурсна, мовна, мовленнєва, комунікативна, риторична особистість, педагогічний дискурс.

Поняття «особистість», традиційно досліджуване низкою гуманітарних наук, є одним із ключових у загальному контексті сучасних лінгводидактичних понять. У відборі методів, прийомів, технологій навчання української мови словесник спирається на знання особистостей тих, кого навчає, ураховує власні особистісні якості й таким чином реалізує організацію педагогічного дискурсу.

Мовний, мовленнєвий, комунікативний, риторичний, дискурсний аспекти особистості педагогічного дискурсу є предметом вивчення різних наук. Так, загальні питання дослідження особистості в комунікативних ситуаціях вивчали Б. Ананьєв, О. Бодальов, Ф. Гоноболін, А. Зеленько, Д. Зіглер, В. Кашкін, О. М. Леонтьєв, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін.; визначали поняття «мовна особистість»

такі вчені, як Ф. Бацевич, Ю. Караулов, Л. Паламар, С. Плотникова, Л. Струганець, І. Сусов, С. Сухих та ін.; особистісний чинник педагогічного дискурсу проаналізовано Н. Волковою, Н. Іпполітовою, І. Колесниковою, З. Смелковою та ін.; моделі комунікативної особистості розробляли І. Горелов, В. Кашкін, Г. Почепцов та ін.; комунікативні якості мовлення особистості досліджували Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.; когнітивний аспект мовної особистості висвітлили І. Зимня, В. Карасик, О. Кубрякова, О. Селіванова, Й. Стернін та ін. Учені зосереджують увагу на загальних і конкретних питаннях структури, розвитку, формування, виховання особистості в комунікативному середовищі. Нас цікавить поняття «особистість» з погляду лінгводидактики, яка синтезує дослідження в галузі психології, риторики, психолінгвістики, соціолінгвістики, дидактики та інших наук.

Мета статті – теоретично обґрунтувати поняття «дискурсна особистість» в контексті суміжних понять, виконуючи такі завдання: виділення своєрідних ознак у структурі дискурсної особистості з погляду лінгводидактики, зіставлення відповідних ознак мовної, мовленнєвої, риторичної особистостей учасників педагогічного дискурсу.

Аналізовані поняття беруть початок від визначення «особистість». Це конкретна цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вужчому філософському розуміння – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства [2, 243]. Психологи визначають особистість як людину з розвиненими функційними новоутвореннями, яка має свій унікальний і неповторний внутрішній світ, здатна до саморозвитку, самовизначення, саморегуляції в діяльності й поведінці [4, 97].

Поняття дискурсної особистості, так само й мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної особистості додають до поняття «особистість» додаткові смисли та відтінки й відображають певні його аспекти. Ці поняття ввійшли в науковий обіг сучасної лінгвістики й лінгводидактики у зв'язку з розробкою антропоцентричного підходу до вивчення ко-

мунікативної діяльності, що полягає в орієнтуванні не стільки на систему й структуру мови, а здебільшого на користувача мовної системи, комунікативних і соціальних систем – тобто мовця-адресанта й мовця-адресата.

Пропонована сучасною лінгводидактикою особистісно орієнтована педагогічна комунікація, що передбачає суб'єкт-суб'єктні відношення, означає єдність зовнішніх і внутрішніх, притаманних кожній особистості, дискурсних цінностей, або ціннісно-сміслових структур особистості. Відзначаємо, що особистість педагогічного дискурсу своєю діяльністю презентує власні ціннісно-сміслові структури, які мають збігатися з дискурсними цінностями: для педагогічного (зокрема й лінгводидактичного) дискурсу – це знання мови як основи мислення й думки, шанобливе ставлення до слова, до культури мови, мови як джерела освіченості тощо.

Аналіз наукових джерел довів, що найбільш дослідженим є поняття «мовна особистість», оскільки воно протягом тривалого часу привертає увагу вчених і окреслене в наукових студіях, зокрема дидактичних (І. Підласий, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Хуторської та ін.), лінгвістичних (Ф. Бацевич, В. Виноградов, І. Вихованець, Ю. Караулов, Л. Мацько, В. Русанівський, Л. Струганець, та ін.), психологічних і психолінгвістичних (Б. Баєв, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Синиця та ін.) і лінгводидактичних (О. Біляєв, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, Т. Донченко, Т. Ладиженська, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова та ін.).

Мовна особистість, за широко обговорюваним і детально проаналізованим науковцями визначенням Ю. Караулова, – це сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення та сприймання нею повідомлень (текстів), що різняться ступенем структурно-мовної складності, глибиною й точністю відображення дійсності та певною цілеспрямованістю [6]. Здібності особистості лежать в основі формування умінь і навичок мовних (знання, визначення й характеристика одиниць мови), мовленнєвих (опанування

мовленнєвознавчих понять, оволодіння мовними одиницями в мовленнєвій практиці), комунікативних (опанування способів і засобів досягнення комунікативних інтенцій), риторичних (опанування способів і засобів переконливого, впливового мовлення), дискурсних (опанування стратегій і тактик інтегративного спілкування, створення повідомлень). Саме мовні здібності й задатки, на які має спиратися викладач і учитель-словесник, є ґрунтом методики розвитку мовлення й формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної та дискурсної особистості учня або студента.

Із погляду лінгводидактики, мовна особистість – це мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення українськомовного середовища в усіх сферах життя [12, 159]. Ґрунтовне й цікаве для лінгводидактики визначення мовної особистості представляє О. Селіванова: мовна особистість – «іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу» [10, 370]. Це визначення доповнює, розширює сферу використання терміна, містить психолінгвістичні, комунікативні й дискурсні риси особистості, що цілком виправдано, і констатує наявність широкого й більш вузького тлумачення мовної особистості.

Слушною є думка вчених про те, що в одній людині може бути стільки мовних особистостей, скільки мов вона знає [8], адже в межах створеного нею мовного простору вона виявляє різний рівень володіння лексикою й граматику (різним ступенем структурно-мовної складності), сформованості мовної картини світу тією чи тією мовою (глибиною й точністю відображення дійсності), мотиваційно-цільовими настановами (певною цілеспрямованістю). Основна ж ознака мовної особистості – це знання й засвоєння нею певної мови як системи, опанування мовних одиниць, норм мови на різних її рівнях, функційних особливостей мовних одиниць.

Учителю-словеснику необхідно враховувати існування первинної й вторинної мовної

особистості – носія рідної й нерідних мов, формувати національно-мовну особистість, яка володіє національно маркованими мовними одиницями, прецедентними феноменами як презентантами особистості в різних ситуаціях спілкування, у різних дискурсах, сформованими ціннісними ознаками цих дискурсів. Звертати увагу на прищеплення учням такої ознаки мовної особистості, як мовна стійкість, тобто намір, поведінку особистості, спрямовану на користування певною мовою незалежно від того, якою мовою користується співрозмовник. С. Єрмоленко з мовною стійкістю пов'язує українознавчий світогляд особистості: «Наявність такого світогляду в особистості пов'язана з її мовною стійкістю, і навпаки – мовна стійкість засвідчує наявність українознавчого світогляду в кожного громадянина держави» [3, 424].

Закономірно, що дійсно з погляду свідомості людини поняття мовної особистості є найбільш фундаментальним і глибинним [8]. Саме воно є основою для визначення комунікативної, риторичної й дискурсної особистості.

Так, мовленнєва особистість, на нашу думку, відображає функційний аспект структури носія мови (мовної особистості), виявляється у реалізуванні відповідних здібностей, означених для мовної особистості. Мовленнєва особистість учасника (суб'єкта) педагогічного дискурсу виявляє себе передусім у вміннях продукувати й репродукувати вербальні повідомлення, обирає й реалізує ту чи ту стратегію й тактику спілкування; у ній найбільш виразно виявлені соціокультурні чинники. Формуванню мовленнєвої особистості підпорядкована насамперед робота з розвитку зв'язного мовлення, передбачена мовленнєвою змістовою лінією шкільної програми.

Комунікативна особистість – це своєрідна реалізація мовної та мовленнєвої особистостей в комунікації (адресант, адресат). Комунікативну особистість визначають як «сукупність різнорівневих характеристик комунікативної поведінки окремого комуніканта або типу комунікантів» [7, 175]; або сукупність індивідуальних комунікативних стратегій і тактик, когнітивних, семіотичних, мотиваційних переваг, що сформувалися в процесах комунікації як комунікативна компетен-

ція індивіда (комунікативний паспорт, за Й. Стерніним, візитна картка, за І. Гореловим). Комунікативна особистість, яка бере участь у конкретному комунікативному акті, завжди неповторна та індивідуальна, вона є найголовнішим складником особистості взагалі, адже в комунікації 80 % усього людського існування (аудіювання – 45 %, говоріння – 30 %, читання – 16 %, письмо – 9 %) [7, 192]. Комунікативна особистість може бути реалізована лише через взаємодію з іншими людьми безпосередньо чи на відстані, за допомогою технічних засобів, використовуючи візуальний, тактильний, аудіальний канали комунікації, у ній важливий біологічний чинник, це особистість – жива істота.

Існує думка про те, мовна й комунікативна особистості в одній людині можуть не збігатися, наприклад, людина, яка не знає мови свого співрозмовника, не може виявити себе як мовна особистість у просторі цієї мови й вимушена користуватися послугами перекладача, мовна особистість якого умовно заміняє відсутню в того, хто не знає мови, мовну особистість. Ця теза надзвичайно актуальна для сучасного вчителя української мови, викладача-філолога вищої школи, яким усупереч сучасному реальному стану розвитку української мови в Українській державі необхідно формувати не лише комунікативну особистість, а українську національно-мовну особистість, громадянина нашої держави.

Риторична особистість містить у своїй основі ознаки мовної, мовленнєвої, комунікативної особистості. Риторична особистість (мовно-риторична) – це особистість, яка виявляє високий культурно-комунікативний рівень соціалізації, це впливова особистість [1]. Риторичний аспект особистості дійсно містить таку важливу визначальну ознаку, як впливовість. Риторична особистість – комунікативно вправна, переконлива у своїх мовленнєвих вчинках, цікава для аудиторії.

Схиляємося до того, що вищим етапом розвитку особистості мовця є дискурсна особистість (у науковій літературі зустрічаємо «дискурсивна особистість», однак прикметник «дискурсивний» уживаємо в значенні належний до дискурсу, а прикметник «дискурсивний» – у значенні належний до сфери поня-

тійного міркування). Дискурсна особистість містить елементи мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної особистості, які виявляються в певних дискурсах, через усвідомлення їх цінностей, опанування стратегій, тактик, типових мовленнєвих жанрів, невербальних засобів. Нам імпонує думка про те, що мова в дискурсі діє як когнітивна система, у якій людина бере участь як мовна особистість, що трансформується в дискурсну особистість; дискурсна особистість інтерактивна, володіє сукупністю індивідуальних комунікативних стратегій і тактик спілкування [11].

Саме в становленні дискурсної особистості, на думку вчених, людина найбільш вільна, однак тільки в межах здібностей до породження нею смислів [8]. Дискурсна особистість може бути реалізована за умови розуміння її іншими людьми, вона повинна створювати дискурс, який би цікавив інших, залучав до спілкування, робив їх комунікантами, певні ознаки яких прогнозують спосіб організації дискурсу [5, 299]. За цими ознаками й поділяють комунікантів на мовців і адресатів (адресантів і адресатів). Слушною вважаємо думку про те, що не мова, а дискурсна особистість породжує дискурс за допомогою мови чи іншої семіотичної системи для вираження певних смислів, саме така особистість відповідальна за зміст повідомлень [8]. У цьому й полягає основна ознака дискурсної особистості – тобто особистості, яка володіє знаннями, уміннями й навичками ефективної поведінки в різних дискурсах, з різними людьми, реалізуючи власні інтенції спілкування через взаємодію з об'єктами (текст, час, простір) й суб'єктами (адресати й адресанти) дискурсу. Учитель і учень, викладач і студент – це дискурсні особистості, яким відведено регламентовані ролі з певними функціями, стратегіями, тактиками, прецедентними феноменами, типовими фреймами й жанрами тощо. У статусно визначених ролях дискурсна особистість як цілісне системне утворення виявляє себе передусім за допомогою засобів мовлення, зовнішнього вигляду, умінь професійно користуватися жестами, мімікою, розподіляти час, використовувати простір задля реалізації своїх інтенцій. У процесі педагогічного дискурсу відбувається розвиток особистості –

це, на думку психологів, «розвиток психічних процесів пізнання, емоцій і почуттів, волі, потреб, інтересів, ідеалів і переконань, свідомості та самосвідомості, здібностей, темпераменту та характеру, умінь, навичок і звичок» [4, 127–128]. Сучасні лінгводидакти зазначають: «Діяльність учителя й учнів у методиці розглядається як взаємодія, співпраця зі збереженням провідної ролі вчителя в навчально-виховному процесі. Так спільна діяльність учителя й учнів спрямована на формування особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, творчих здібностей і морально-етичних якостей» [9, 27].

Як бачимо, у визначеннях особистості (і конкретизованих різновидах цього поняття – мовна особистість, мовленнєва особистість, комунікативна особистість, риторична особистість, дискурсна особистість) наголошено на складній структурі відповідних понять, їх рівневості. Тому важливим для вчителя-словесника є врахування рівнів у структурі дискурсної особистості (за Ю. Карауловим, нульовий – вербально-семантичний (лексикон індивіда, що містить лексеми й граматичні форми слів); перший – лінгво-когнітивний (особистісна картина світу, система цінностей, пізнавальний, соціальний досвід); другий – прагматичний, мотиваційний, або рівень діяльнично-комунікативних потреб, (відображає прагматику особистості, тобто систему цілей, мотивів, настанов, інтенцій, пов'язаних з правилами й тактикою комунікації) [6] та інтерпретованих іншими дослідниками, зокрема у вигляді параметрів (ознак, категорій) комунікативної особистості, як-от: мотиваційного, когнітивного та функційного, за В. Кашкіним [7, 187–189].

Дискурсну особистість можна описати у вигляді її дискурсного портрета, що містить типові, чітко окреслені інституційні ознаки – спільні, групові й індивідуальні. До спільних відносимо ті ознаки, що презентують будь-яку особистість у педагогічному або й іншому дискурсі, як-от: усвідомлення цінностей дискурсу, знання типових стратегій і тактик, спрямованих на реалізацію інтенцій, володіння типовими мовленнєвими жанрами, невербальними засобами, простором, часом перебігу дискурсу. Групові ознаки притаманні ро-

льовим функціям особистості, передусім, – того, хто організовує навчання мови, професійно відповідає за його результат (викладає), і того, хто опановує наукову й навчальну інформацію, адаптовану відповідно до свого віку, розвитку психічних ознак і навчально-розвивально-виховних завдань (навчається); можлива й третя дискурсна особистість – того, хто спостерігає або імпліцитно присутній, уявний, до якого звертаються учні у своїх роботах, кого аналізують. Це ознаки, що відображають ціннісні структури в дискурсних особистостях учителів і їхніх учнів, стратегії й тактики, інтенції, своєрідні мовленнєві жанри, жести й міміку, розташування в просторі, використання часу, характерні для вчителя й учня. Індивідуальні ознаки – це власне іміджеві особливості, притаманні конкретній дискурсній особистості, що виявляються в тих самих дискурсних категоріях – ціннісних, вербальних і невербальних.

Отже, особистість у загальнонауковому розумінні містить набір певних ознак людини, які дають їй змогу презентувати себе в соціумі, у зв'язках з усім, що її оточує. Різні аспекти особистості конкретизовані певними термінами – мовна, мовленнєва, комунікативна, риторична, дискурсна особистість. Ці поняття взаємозв'язані, оскільки людина у своїй життєдіяльності переважно одночасно виявляє себе в різновидах особистості – і як мовна, і як комунікативна, і як риторична, і як дискурсна особистість.

Аналіз різних аспектів особистості доводить, що мовна особистість спрямована на знання мови; мовленнєва особистість відповідає за створення, сприймання й відтворення мовлення; комунікативна особистість підпорядковує свою поведінку умовам спілкування й поведінці інших, регулює зв'язки з іншими особистостями; риторична особистість володіє засобами активізації, аргументації, переконливості та впливовості на аудиторію; дискурсна особистість використовує різноманітні семіотичні засоби, відповідальна за вираження смислів у повідомленнях за допомогою вербальних і невербальних засобів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі стосуватимуться розроблення

методик формування дискурсної особистості в різних типах дискурсу шляхом моделювання комунікативних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія / Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд : монографія / Світлана Яківна Єрмоленко. – К. : НДІ, 2007. – 444 с.
4. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. – 2-е вид., переробл. і доп. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.
5. Зеленько А. С. Загальне мовознавство : навч. посіб. / Анатолій Степанович Зеленько. – К. : Знання, 2010. – 380 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
7. Кашкин В. Б. Основы теории коммуникации : Краткий курс / Вячеслав Борисович Кашкин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 256 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация : золотая серия).
8. Плотникова С. Н. Говорящий / пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личности [Электронный ресурс] / С. Н. Плотникова // Вестн. Нижневарт. гос. гуманит. ун-та. – 2008. – № 4. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/govoryaschiy-pishushchiy-kak-yazykovaya-kommunikativnaya-i-diskursivnaya-lichnost> (дата запису: 17.10.2015).
9. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с.
10. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термін. енцикл. / Олена Олександрівна Селіванова. – К. ; Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.
11. Синельникова Л. Н. Научный концепт «Дискурсивная личность» как эпистемологическая закономерность // Наук. зап. Луган. нац. ун-ту : Наук. простір дискурсології: ретроспективно-перспективний вимір : зб. наук. пр. – Луганськ, 2011. – № 1 (33). – С. 198 – 216. – (Сер. «Філологічні науки»).
12. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.

A. NIKITINA
Starobilsk

THE DISCOURSE PERSONALITY AS A LANGUAGE DIDACTIC NOTION

In the view of linguodidactics, in the article the notion of «discourse personality» was theoretically proved in the context of such common notions as language, lingual, rhetoric personality, which reflect definite aspects in the wide sense of notion of «personality». The author of an articles proposes the definition of such notion as «discourse personality», points out peculiar features in structure of discourse personality, confronts with appropriate features of common notions, identifies the teacher and pupil, tutor and student with a discourse personalities, which have regulated roles in the pedagogical discourse.

Key words: linguodidactics, discourse, lingual, language, communicative, rhetoric personality, pedagogical discourse.

A. В. НИКИТИНА
г. Старобельськ

ДИСКУРСИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

В статье с точки зрения лингводидактики теоретически обосновано понятие «дискурсивная личность» в контексте таких смежных понятий, как языковая, речевая, риторическая личность, отражающие определенные аспекты более широкого общенаучного понятия – «личность». Автор статьи предлагает определение понятия «дискурсивная личность», выделяет своеобразные признаки в структуре дискурсивной личности, сопоставляет с соответствующими признаками смежных понятий, определяет учителя и ученика, преподавателя и студента дискурсивными личностями, которым отведено регламентированные роли в педагогическом дискурсе.

Ключевые слова: лингводидактика, дискурсивная, языковая, речевая, коммуникативная, риторическая личность, педагогический дискурс.

Стаття надійшла до редколегії 20.10.2015

УДК 378.14

С. Н. ПАРШУК

г. Николаев

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На современном этапе модернизации системы образования на Украине актуальна проблема профессиональной подготовки учителей начальной школы. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных умений у будущих учителей начальной школы, создание речевой среды для осуществления сотрудничества учителя и учеников. Сегодня требуются коммуникабельные учителя, способные компетентно обсуждать и решать возникающие проблемы, обладающие разносторонними знаниями и умениями.

Ключевые слова: коммуникативные умения, профессиональная идентичность, речевая среда, педагогическая деятельность.

В условиях современных социально-экономических преобразований общества происходят коренные изменения во всех сферах жизнедеятельности. Живя в социуме, мы испытываем ежедневно потребность в общении. Это одна из самых главных потребностей в жизни человека. Наши отношения с окружающим нас миром очень многообразны. Если общение на бытовом уровне допускает отклонения от речевых норм и правил, то на профессиональном требует сформированности определенных умений: сообщить и получить информацию, проанализировать ее, спланировать свою деятельность на основе этого анализа и многое другое. Эффективность этой деятельности напрямую зависит от качества обмена информацией, что в свою очередь обеспечивается наличием необходимого и достаточного коммуникативного опыта. Чем богаче арсенал коммуникативных средств, тем успешнее реализуется взаимодействие. Следовательно, самореализация личности в социуме напрямую зависит от уровня ее коммуникативной культуры. К выпускникам вузов сегодня предъявляются серьезные требования наличия у них не только высокого профессионализма, но и глубокого понимания принципов общения, особенно речевого, и потому культура речи должна являться по существу одной из составляющих профессиональной подготовки специалистов любого профиля. Они должны в совершенстве владеть всеми видами речевой деятельности, обладать навыками речевого тестирования, уметь квалифицированно вести беседу, в общем, чувствовать себя

вполне уверенно как в бытовой, так и в деловой сферах общения. Особое значение формирование коммуникативных умений имеет в подготовке педагогических кадров. Будущий учитель начальной школы должен сам владеть всеми приемами речевой деятельности и уметь научить этому своих учеников.

Идеи о том, что общение играет важную роль в формировании личности, получили свое развитие в трудах отечественных психологов: В. Ананьева, А. Бодалева, Л. Выготского, А. Леонтьева, Б. Ломова, А. Лурии, В. Мясищева, А. Петровского и др. Так же исследовалась культура педагогического общения коммуникативное мастерство учителя: И. Зязюн, А. Макаренко, В. Сухомлинский, К. Ушинский; коммуникативные умения учителя и их структурные компоненты: В. Абрамян, Н. Бутенко, В. Кан-Калик, А. Капська, А. Леонтьев, Т. Ладыженская, А. Мудрик, В. Шепель; технологии развития коммуникативной компетентности учителя: М. Забродский, М. Коць, О. Мерзлякова и др. Несмотря на то, что данная проблема не нова, отдельные аспекты остаются не достаточно изученными. Требуют анализа педагогические условия формирования коммуникативных умений будущих учителей начальной школы.

Цель статьи – раскрыть понятия педагогической коммуникации в аспекте профессиональной деятельности; выявление педагогических условий формирования коммуникативных умений учителя.

Сегодня общение является предметом изучения многих наук. Философия раскрывает методологические вопросы, определяет

место и взаимосвязь понятий и категорий в системе мировоззрения личности. Социальная психология рассматривает общение как общественное явление, процесс взаимодействия общественных субъектов. Анализируя взгляды авторов на способы достижения целей речевого общения, можно отметить наличие основных подходов – лингвистического (ортологического), психолингвистического, психологического и комплексного. Суть лингвистического (ортологического) подхода – в необходимости овладения нормами литературного языка и критериями культуры речи для эффективного достижения конечной цели общения. Решать эту задачу целесообразно на специальных занятиях по культуре речи, а также в процессе изучения и других лингвистических дисциплин. Сегодня проблема видится в том, что на изучение, например, курса «Методика обучения русского языка» на специальности «Начальное образование» отводится недостаточное количество часов по учебному плану. Это первая причина, по которой трудно уделить достаточное внимание вопросам формирования коммуникативной компетенции. Во-вторых, современная система обучения, требующая обеспечить набор баллов за семестр, не способствует формированию речевых (в первую очередь, устных, а также письменных умений и навыков), так как своей основной задачей студент видит не получение знаний и формирование на этой базе практических умений и навыков, в том числе и речевых, а накопление баллов. Зачастую выполняемые работы носят компилятивный характер благодаря интернет ресурсам. Самостоятельные работы выполняются в письменной форме и лишь проверяются преподавателями, что, в лучшем случае, развивает письменную речь. Практические занятия демонстрируют страх многих перед необходимостью дать устный ответ. Зачастую студент не может ответить без «заглядывания» в свои записи. Создавшаяся ситуация требует поиска новых форм и приемов обучения, при которых будет возможно совмещение изучения фактического материала и развития речевой практики.

В рамках психолингвистического подхода можно выделить два направления: рито-

рическое – определяется лингвистическими характеристиками речевого сообщения (его композицией, выбором языковых средств и т. д.), зависящими от характеристик слушателей, ситуации и других факторов; деятельностное – зависит от уровня развития у человека навыков основных видов речевой деятельности.

Психологический подход основан на представлении о том, что успех коммуникации зависит от умения человека использовать психологические механизмы взаимодействия людей.

Представляется целесообразной реализация комплексного подхода к обучению речевому общению, объединяющего все подходы, названные ранее. Он является оптимальным, поскольку затрагивает различные аспекты процесса речевого общения и обеспечивает учет самых разных факторов. Данный подход к обучению речевой коммуникации позволит реализовать следующие цели: усвоить психологические основы механизмов взаимодействия людей; овладеть нормами литературного языка; сформировать умение строить речь с применением различных способов в зависимости от условий общения; совершенствовать навыки всех видов речевой деятельности.

Проблема низкого уровня речевой компетенции студентов и выпускников сегодня есть и требует решения. Мы уделяем значительное внимание решению проблемы формирования коммуникативных умений школьников, а в процессе получения высшего образования она остается на втором плане. Думается, что сегодня речевая коммуникация должна рассматриваться как научное направление и как основная учебная дисциплина. И, конечно, необходима разработка новейших форм обучения. Приведем в качестве примера современные технологии, которые способствуют формированию большого количества важных умений: умение ставить вопросы; умение выделить главное; умение делать сравнение; умение устанавливать причинно – следственные связи и делать умозаключения; умение видеть смысл в информации, понимать проблему в целом; способность к поиску, анализу, к творческой переработке информации – технологию разви-

тия критического мышления через чтение и письмо. Она продуктивно применяется на начальном этапе обучения школьников, и, что закономерно, должна быть освоена будущими учителями начальных классов.

Для установления благоприятного творческого климата и организации взаимопонимания и сотрудничества предлагаем использовать комплекс педагогических приемов, выделенных на основе работ В. Кан-Калик [1], Н. Рыдановой [2].

1. Установление доброжелательных отношений между учеником и учителем и учащихся между собой. Для достижения этой цели можно использовать следующие приемы: применение скрытых инструкций, содержащих завуалированную помощь; снятие страха неудачи у школьника (через использование успокаивающих, подбадривающих фраз, замечаний); авансирование (похвала результатов, которых школьник не успел достичь); создание ситуаций успеха; создание ситуации выбора.
2. Предъявление педагогических требований, направленных на всестороннее развитие личности школьника и раскрытие его индивидуальности. В процессе организации коммуникативно-направленной учебно-познавательной деятельности, благоприятствующей оптимальной эволюции творческих способностей младших школьников, можно использовать следующие формы педагогических требований: приглашение к действию; совет; рекомендация; просьба; деловое распоряжение.
3. Применение разнообразных форм оценочного воздействия. Будучи одним из структурных компонентов педагогической деятельности, оценка может быть открытая (одобрение, похвала, замечание, выговор и т. п.) и скрытая.
4. Приемы, направленные на развитие свойств творческого мышления (гиб-

кости, беглости, оригинальности, работанности), которые включаются непосредственно в учебный процесс: применение заданий с возможным продолжением; стимулирование воображения; применение моделирования, планирование.

5. Установление обратной связи при попытках обучаемых к общению. При реализации комплекса коммуникативных методов обучения большую роль играют педагогические приемы, обеспечивающие коммуникативную связь учащихся друг с другом и с учителем: сопереживание; сотрудничество со школьниками на паритетных отношениях; вызов коммуникативной активности; контроль коммуникативной активности.
6. Развитие у школьников коммуникативных умений. Эффективные результаты могут быть достигнуты только при наличии достаточно высокого уровня развития коммуникативных умений как школьников, так и самого учителя.

Таким образом, изучение специфики данных технологий в вузе позволит сформировать у самого студента эти умения и в последующем продуктивно использовать их в период прохождения педагогической практики и в последующей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Адаир Д. Эффективная коммуникация / Д. Адаир. – М.: Эксмо, 2003. – 240 с.
2. Гиблин Л. Как обрести уверенность и силу в отношениях с людьми / Л. Гиблин. – Минск: Попурри, 2009. – 224 с.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Рыданова И. И. Основы педагогического общения / И. И. Рыданова. – Белорусская наука, 1998. – 319 с.

S. PARSHUK

Mykolaiv

FORMATION OF COMMUNICATIVE ABILITIES IN TEACHING ACTIVITIES OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The formation of communicative skills is especially important in future teacher's training. The future elementary school teacher himself must possess all methods of oral culture and be able to teach students.

Analyzing the authors' views on ways to achieve the objectives of verbal communication, it is possible to note the presence of the main approaches – linguistic (orthological), psycholinguistic, psychological and complex.

Key words: communicative skills, professional identity, intercourse, pedagogical activity.

С. М. ПАРШУК
м. Миколаїв

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі модернізації системи освіти в Україні особливої актуальності набувають проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. У статті розглядається проблема формування комунікативних умінь у майбутніх учителів початкової школи, створення мовного середовища для забезпечення співпраці вчителя та учнів. Сьогодні потрібні комунікабельні учителі, здатні компетентно обговорювати та вирішувати нагальні проблеми, володіючи ключовими компетентностями. Вивчення зазначеного питання сприятиме формуванню мовного середовища майбутніх спеціалістів, їх конкурентоздатності на ринку праці.

Ключові слова: комунікативні вміння, професійна ідентичність, мовне середовище, педагогічна діяльність.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2015

УДК 371.3:811

М. І. ПЕНТИЛЮК
м. Херсон
pentiluk@ksu.ua

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Стаття присвячена проблемі формування професійного спілкування у студентів нефілологічних спеціальностей, визначенню його наукової сутності. Автор розглядає професійне спілкування як основу фахової підготовки майбутніх спеціалістів, формування їхньої мовленнєвої культури в контексті лінгвістики, зокрема культури мови й психолінгвістики. Основна увага зосереджена на функціях, структурі професійного спілкування та ролі мовного етикету в розвитку мовної особистості майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійне спілкування, літературна мова й мовлення, мовленнєва комунікація, якості культури професійного спілкування, мовний етикет.

Беручи до уваги курс України на інтеграцію в європейське політичне, економічне, освітнє, наукове, правове, культурне співтовариство, актуальним постає питання підвищення якості підготовки майбутніх фахівців різних профілів. Одним із головних завдань є формування високого рівня культури професійного спілкування. Це не лише філологічна та методична, а й соціальна проблема: вона так чи інакше пов'язана з різноманітними видами комунікації. Нині кожен третій член суспільства здобуває середню спеціальну або вищу освіту, проте досконалий рівень володіння культурою мовлення не став загальнонаціональним – ще надто багато людей користується українською мовою лише в побуті, без належної уваги до її правильності, чистоти, естетичності. Нагальною залишається проблема культуромовної підготовки спеціалістів різних профілів, особливо нині, коли в багатьох регіонах України насаджується так звана «регіональна» російська мова, що зву-

жує межі функціонування української як державної й негативно впливає на якість українського мовлення пересічних громадян – продовжує поширюватися «суржик».

Наукові проблеми культури мовлення і професійного спілкування висвітлено в працях мовознавців Н. Бабич, Б. Головіна, С. Єрмоленко, А. Коваль, С. Ширяєва та інших, методистів О. Біляєва, А. Богуш, М. Вашуленка, І. Дроздової, С. Карамана, К. Климової, В. Мельничайка, Т. Окуневич, Л. Паламар, М. Пентилюк та ін. Однак праць, у яких висвітлювалася б культура професійного спілкування з погляду на специфіку майбутньої професії, ще обмаль.

У пропонованій статті спробуємо узагальнити, теоретично обґрунтувати важливість проблеми культури професійного спілкування й визначити її роль у фаховій підготовці спеціалістів різних профілів.

Комплексне вирішення проблеми мовної та інформаційної підготовки майбутніх спе-

ціалістів нефілологічного профілю ще тільки набирає обертів. Попри всю актуальність порушеного питання про формування в студентів культури професійно зумовленого мовлення воно ще недостатньо вивчене й висвітлене.

У науковій літературі існують різні визначення понять «ділове спілкування» й «професійне спілкування», в яких не завжди відображено їхні принципові відмінності та риси подібності. Водночас, чітке розмежування означених термінів дозволило б конкретизувати сфери спілкування й на цій основі однозначно визначити тематику дисциплін, що необхідно впроваджувати в навчальний процес. «Тому розмежування понять ділове спілкування і професійне спілкування допоможе сформулювати адекватні методичні висновки щодо змісту професійно орієнтованого навчання мови в сучасній нефілологічній середній та вищій школі» [4, 23]. Така концепція дозволяє створити модель педагогічної системи навчання професійного спілкування студентів різних спеціальностей визначити її зміст, обґрунтувати методичний інструментарій для її втілення в навчальному процесі.

Безумовно, мовлення фахівця з середньою спеціальною та вищою освітою повинне бути чистим, бездоганим, простим і зрозумілим. Зазвичай для опанування норм літературної мови студентам замало вивчених у школі граматичних і правописних правил – необхідна постійна робота з різноманітними за стилями текстами, живе спілкування в професійно зорієнтованих ситуаціях. Цьому сприяє зміст, мета, система способів і форм навчання: методів, прийомів, завдань і вправ, дидактичного матеріалу тощо. Розширення сфери функціонування української мови як державної потребує оновлення методики її викладання. Методи й засоби, що використовуються в навчальному процесі, мають урахувати специфіку освітнього закладу.

Однією з особливостей духовно багатой та розвиненої особистості, необхідної для нормальної професійної діяльності, є культура професійного спілкування. Актуальним для фахівців різних спеціальностей, які мають стати носіями й пропагандистами культури спілкування у своїй практичній діяльно-

сті, є професійне мовлення. Цілком зрозуміло, що впродовж навчання в центрі уваги мають бути якості професійного мовлення студентів, над удосконаленням яких необхідно працювати викладачам не лише соціально-гуманітарних, а й спеціальних дисциплін.

В основі професійного спілкування лежать поняття *літературна мова і мовлення, спілкування, професійне спілкування, культура спілкування фахівця* тощо.

Літературна мова – це надбання українського народу, результат його історичного розвитку, а літературне мовлення є провідною формою її існування – такий засіб спілкування, що кодифікується як норми зразкового мовлення. Мовлення насамперед забезпечується мовою. Вже сама наявність звукової мови передбачає реалізацію її змісту в акті мовлення. Не менш важливим є рівень володіння мовою. Залежно від того, наскільки добре мовець знає мову, один і той же зміст він виражає більш або менш вдало, правильно, у більш чи менш узвичаєному режимі.

Звернемося до поняття мовлення: що воно означає, як його трактують дослідники. У словнику української мови подається таке визначення мовлення: «мовна діяльність або спілкування людей між собою за допомогою мови» [11, 356]. На нашу думку, мовлення – це форма реалізації мови як засобу спілкування, втілення під час комунікативної діяльності її системи в різні види мовної матерії (мовленнєві твори, тексти, котрі можуть сприйматися на слух або органами зору). Справді, мовлення – це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях із наперед заданою метою, це діяльність, пов'язана з функціонуванням мови, мовленнєвою діяльністю. Констатуємо, що професійне мовлення ґрунтується на розумінні мови і мовлення. Професійне мовлення – це процес обміну думками в певній галузі знань чи діяльності, у якому б вигляді воно не здійснювалося, це функційна дійсність мови в усіх її матеріальних і ситуативних формах. Реалізується воно в усній і писемній формах, у монолозі та діалозі (полілозі). Л. Мацько стверджує, що професійна мова «забезпечує різні комунікативні потреби в професійній сфері, виділяється відповідно до сфери трудової діяльності, у

якій вона функціює, і відрізняється від інших професійних мов своєю лексико-семантичною системою» [7, 53].

Розглянемо детальніше поняття «професійне спілкування», або «професійна комунікація». Аналіз вітчизняного й зарубіжного наукових фондів свідчить, що інститут професії виник як комплексний метод пізнання, випробування й перевірки на практиці передумов професії. Професія, як відомо, це вид діяльності, занять особи, яка володіє комплексом спеціальних фахових знань та практичних умінь та навичок, набутих унаслідок поглибленої загальної та спеціальної фахової підготовки, а також досвіду роботи. На сучасному етапі посилюється важливість таких феноменів, як компетенція, компетентність, професіоналізм. Виникає потреба уточнення сутності поняття професійно-мовленнєва комунікація майбутніх фахівців.

Учені використовують різні термінологічні визначення, до складу яких уходить поняття професійний: професійна мова (Д. Лихачов, Л. Мацько), умовно-професійна мова (В. Бондалетов), соціально-професійний варіант мови та професійна підмова (Ю. Дешерієв), професійний стиль, професійна стилістична система (Л. Нікольський) тощо. Поняття *професійна мова* і *мовленнєва комунікація* можуть окреслити шлях визначення сутності поняття *професійно-мовленнєва комунікація*. Предметом вивчення мовленнєвої комунікації є процес взаємодії людей за допомогою мовних символів, що належать до будь-якого виду спілкування й розраховані на те, щоб зробити її більш ефективною. Мовленнєва комунікація – це процес інформаційного обміну між суб'єктами спілкування за допомогою вербальних та невербальних знакових систем через такі види її комунікативної діяльності, як говоріння, слухання, читання і письмо.

Науковий пошук більшості авторів (В. Бондалетов, Ю. Дешерієв, Д. Лихачов, Л. Мацько, Л. Кравець та ін.) щодо поняття професійна мова зводиться до лексико-семантичних питань, що не висвітлює повної картини досліджуваного питання. Традиційно поняття професійна мова пов'язується з поняттям стиль наукового викладу. Уважає-

мо, що мова і професія – важливі суспільні категорії, які визначають рівень мовленнєвої культури майбутнього спеціаліста. Поняття професійної мови тісно пов'язане з поняттям спілкування взагалі та професійного спілкування зокрема.

Останнім часом з'явилася низка робіт, у яких досліджується ця проблема. У працях О. Ахманової, Л. Барановської, Ф. Бацевича, В. Галузьяка, І. Дроздової, Л. Зотової, С. Іванова, К. Климової, В. Кан-Калика, С. Мусатова, Н. Костриці, Н. Чепелевої та ін. розкриваються різні сторони професійного спілкування.

Семантично слово *спілкування* має якнайменше три групи значень – створення спільноти, цілісності, об'єднання або обмін інформацією. Нам імпонує визначення поняття спілкування О. Ахманової. Вона зазначає, що «спілкування – це багатоплановий процес установалення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребами сумісної діяльності й уключає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини. Це один із неодмінних елементів спільної діяльності людей у всіх сферах, що полягає у взаємодії як мінімум двох суб'єктів (осіб, груп, соціумів) – комуніканта й реципієнта з метою передачі інформації, взаємовпливу, взаємозаміни» [1, 411]. Отже, вважатимемо, що спілкування – це процес контакту мовців, що включає обмін інформацією, сприйняття й розуміння співрозмовника.

У науково-методичній літературі немає чіткого визначення терміна професійне спілкування. Більшість авторів (С. Дорошенко, С. Іванова та ін.) з'ясовують його як форми спілкування у різних сферах діяльності. Л. Барановська відзначає, що професійне спілкування – важливий чинник поліпшення самого процесу оволодіння фахом. Такий вид спілкування студенти не обмежують стінами ВНЗ. Воно має місце й за його межами, адже оволодіння певною професією продовжується. Дослідниця вважає, що професійне спілкування – це форма сучасної української літературної мови, специфіку якої зумовлюють особливості спілкування у виробничо-професійній сфері: мета, функції, ситуація, особистісні риси учасників спілкування [5, 25].

Спеціаліст за допомогою професійного спілкування набуває життєвого, фахового досвіду, прагне до опанування майстерності, а тому професійне спілкування допомагає вдосконалювати фах, підвищити свій професійний рівень, поліпшує процес взаєморозуміння колег, сприяє творчому розв'язанню виробничих, кадрових та інших проблем.

На думку О. Тищенко, володіння професійним спілкуванням – це, по-перше, знання власне мови професійного спілкування (крім норм сучасної української літературної мови, знання спеціальної термінології, особливостей побудови синтаксичних конструкцій, тексту тощо), тобто сформованість мовної компетенції; по-друге, вміння використовувати ці знання на практиці, доречно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування відповідно до ситуації, мети, тобто сформованість комунікативних навичок [15, 56]. Звідси висновок: знати мову професії – значить дотримуватися граматичних, лексичних, стилістичних норм культури професійного спілкування, ділового етикету тощо. Це означає виробити такі вміння й навички спілкування, щоб донести до співрозмовника необхідну інформацію чітко, ясно й зрозуміло.

Для професійного спілкування важливіми є його функції. Таких функцій є три: інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна та афективно-комунікативна.

Інформаційно-комунікативна функція охоплює процеси формування, передавання та прийому інформації. Реалізація цієї функції має кілька рівнів. На першому здійснюється вирівнювання розбіжностей у вихідній інформованості комунікантів, що вступають у психологічний контакт. Другий рівень – передавання інформації та прийняття рішень. На цьому рівні спілкування реалізує цілі формування, навчання та ін. Третій рівень пов'язаний із прагненням комуніканта (фахівця) зрозуміти інших. Спілкування тут спрямоване на формування оцінок досягнутих результатів узгодження – неузгодження, порівняння поглядів тощо.

Регуляційно-комунікативна функція полягає в регуляції поведінки. Завдяки спілкуванню людина здійснює регуляцію не тільки власної поведінки, а й поведінки інших людей (колег, клієнтів, партнерів по бізнесу то-

що) і реагує на їхні дії. Відбувається процес налагодження дій. Тут виявляються феномени, властиві спільній діяльності, зокрема сумісність людей, їх спрацьованість, здійснюється взаємна стимуляція і корекція поведінки.

Афективно-комунікативна функція характеризує емоційну сферу спеціаліста. Спілкування впливає на емоційні стани людини. В емоційній сфері виявляється ставлення людини до навколишнього середовища, в тому числі й соціального.

Структура професійного спілкування характеризується трьома взаємопов'язаними сторонами:

- комунікативною, що передбачає обмін інформацією між людьми;
- інтерактивною, що полягає у взаємодії людей, які спілкуються, на основі виконання сумісної діяльності;
- перцептивною, що означає спілкування шляхом сприймання один одного партнерами і встановленням взаєморозуміння на цій основі [4, 46].

Професійні контакти мовців пов'язані з досягненням певних цілей, розв'язанням конкретних завдань, тобто реалізацією комунікативної настанови на спілкування, що передбачає прихильність співрозмовника до подальших ділових стосунків. Без спеціальних комунікативних умінь і навичок спілкування навіть хороший спеціаліст не зможе підтримати ділову розмову, провести ділову зустріч, відстояти свою точку зору, зрозуміти бажання співрозмовника. Це означає, що майбутній фахівець, крім професійної, повинен володіти комунікативною компетентністю, тобто знанням психологічних, змістових та мовних компонентів, необхідних для розуміння партнерів по справі, колег тощо.

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається з засвоєння певної системи загальних і професійних знань, а також оволодіння основними способами розв'язання професійних завдань, тобто опанування фахівцем наукового дискурсу професії, або ж, за матеріалами розвідок у цій галузі, спеціальної мови, для спеціальних цілей, для спеціальних потреб, мови за професійним спрямуванням, тобто професійного мовлення.

Зрозуміло, що від вміння професійно спілкуватися залежить імідж спеціаліста, нала-

годження контакту зі співрозмовниками, успіх у кар'єрі тощо.

Поняття «культура професійного спілкування» розглядається нами як соціокультурна якість особистості, що адекватно відображає загальнокультурну, професійну та особистісну позицію майбутнього спеціаліста і є засобом адаптації до мінливих соціальних умов життя й професійної діяльності через комунікативний, етичний і нормативний аспекти в діловому спілкуванні.

Культура професійного спілкування – поняття багатозначне, і, на думку Н. Ботвіної, включає три складники, органічно пов'язані між собою:

- 1) правильність мовлення, тобто володіння нормами усної й писемної літературної мови (правила вимови, наголосу, слововживання, лексики, граматики, стилістики);
- 2) мовленнєва майстерність, що виражається в дотриманні норм літературної мови й умінні вибирати з існуючих варіантів найбільш точний у смисловому відношенні, стилістично й ситуативно доречний, виразний;
- 3) уміння використовувати комунікативні засоби, володіти професійними знаннями [6, 74].

Визначені дослідницею складники культури професійного спілкування важливі для формування мовної особистості студентів різних спеціальностей. Адже щоб майбутні спеціалісти розуміли один одного, вони повинні володіти нормами усного літературного мовлення й дотримуватися цих норм; уміти вибирати з існуючих варіантів найбільш точний, доречний, виразний; знати фахову термінологію.

Оволодіння нормами мови – це значною мірою оволодіння культурою спілкування. Дослідженню поняття мовна норма присвячено праці мовознавців О. Ахманової, Б. Головіна, С. Ожегова, М. Пилинського, Л. Скворцова, В. Русанівського та ін. Мовна норма – це сукупність прийнятих у мовленнєвій практиці народу правил відбору і вживання мовних одиниць. Головними ознаками норми є відповідність системі мови, стабільність, обов'язковість. Засвоєння норм, що не порушують систему української мови, утруднюється сьогодні вживанням двох і більше мов у практиці спілкування: небезпеку появи інтерферен-

тних явищ, «суржику» повинні враховувати всі викладачі середньої спеціальної і вищої школи. Додамо, що мовною нормою виступає будь-яке мовне явище – звук, сполучення звуків, морфема, значення слова чи фразеологізму, форма слова, словосполучення і речення, – що сприймається як зразок.

Поряд із нормами літературної мови для професійного спілкування майбутніх спеціалістів важливими є комунікативні якості мовлення – правильність, точність, логічність, доречність, свідомість, насиченість інформацією та науковими термінами, виразність дикції, милозвучність. Студенти повинні оволодіти уміннями добирати слова і будувати речення так, щоб найточніше передати зміст висловлювання; прагнути, щоб зміст сказаного або написаного був переданий точно, зрозуміло.

Точність має спільні риси з логічністю. На думку Н. Бабич, логічне мовлення формується на основі навичок логічного мислення, спрямованого на нагромадження нових знань і передачу цих знань співрозмовникові; знання мовних засобів, якими можна оформити думку; володіння технікою смислової зв'язності, тобто логікою викладу, при якій не виникає суперечностей у межах цілого тексту [3, 13].

Серед якостей культури професійного спілкування студентів особливе місце займає доречність мовлення. Це ознака мовлення, що організовує його точність, логічність, вимагає такого добору мовних засобів, що відповідають меті й умовам спілкування.

Кожний предмет професійного спілкування і кожен співрозмовник вимагають нетотожних мовних засобів для свого вираження. Тому професійне мовлення повинне бути гнучким, динамічним, кожне слово має бути стилістично виправданим, доречним.

У структурі культури професійного спілкування фахівців дослідники виокремлюємо такі компоненти:

- мовна правильність передбачає знання й дотримання мовцем узвичаєних сучасною суспільно-мовленнєвою практикою мовних норм (орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних);
- мовна майстерність визначається багатством активного словника, умінням віді-

брати із співіснуючих варіантів найточніший у семантичному, стилістичному, експресивному відношенні, що відповідає комунікативним намірам мовця;

- мовна свідомість – стійке прагнення мовця до вдосконалення власного мовлення [10, 71].

Мовна правильність, мовна майстерність та мовна свідомість мають стати предметом формування культури спілкування студентів. Л. Барановська стверджує, що «мовна майстерність – це вироблення на основі знань нормативності мови практичних умінь та навичок висловлювання думки з використанням відібраних із співіснуючих варіантів найбільш точних, стилістично та ситуативно доцільних, виразних, котрі відповідають комунікативним намірам мовця» [5, 44].

Правильність мовлення завжди веде до дотримання норм літературної мови, неправильність – до відступу від них. Тому професійне спілкування повинно відзначатися правильністю, що відповідає його мовній структурі згідно з чинними мовними нормами. Мовна правильність, мовна майстерність й мовна свідомість – запорука формування культури українськомовного професійного спілкування майбутніх фахівців. Дотримання норм літературної мови забезпечить природну потребу додержуватися норм професійного спілкування, сукупності найбільш правильних, доречних для обслуговування професійних потреб засобів мови. Норми спілкування і мовленнєву поведінку регулює мовний етикет.

Відзначимо, що в спеціальній літературі зрідка зустрічається термін мовленнєвий етикет, який відповідає російському «речевой етикет», уживаному з 60-х років ХХ ст. Багаторазова повторюваність етикетних ситуацій – привітання, звертання, рекомендації, знайомства, запрошення, подяки, компліменту, прощання – сприяла тому, що до кожної з них виробилися відповідні мовні стереотипи, які використовуються для маніфестації соціальних стосунків. Таким чином, усталився мовний етикет. Нині фахівці мовний етикет визначають «як систему стійких формул спілкування, рекомендованих суспільством для встановлення мовленнєвого контакту співрозмовників, підтримання спілкування у вибраній тональності відповідно

до їх соціальних ролей і рольових позицій відносно один одного в офіційних і неофіційних обставинах» [7, 83].

Мовний етикет становить функційно-семантичне поле ввічливо-доброзичливих одиниць мовного спілкування в різних етикетних ситуаціях. Щодо проблеми співвідношення етикету взагалі і мовного зокрема, то безсумнівним є те, що мовний етикет пов'язаний із семіотичним і соціальним поняттям етикету. Сам етикет відносимо до вторинних моделюючих систем, котрі надбудовуються над первинною моделюючою системою – мовою. Виходячи з факту, що такий універсальний засіб, як мова, є основою комунікаційних систем будь-якого виду, вважаємо етикет окремою цілісною системою, а всі вербальні засоби (мовний етикет) – підсистемою етикету.

Як зазначає О. Тищенко, мовний етикет, реалізований через мовну етикетну поведінку, допомагає подолати труднощі, які виникають під час донесення або сприймання інформації, що часто є наслідком вікових, статевих, соціальних та інших розбіжностей. Визначаючи мовний етикет як «сукупність стандартних словесних формул, уживаних у стандартних ситуаціях» [15, 59], дослідниця рекомендує комунікантам спрощувати й поліпшувати процес спілкування фахівців певної галузі в будь-якій мовній ситуації. Наприклад, не припускати типових помилок у сприйнятті співрозмовника (неадекватна оцінка співрозмовника, вплив стереотипу тощо).

Мовні засоби етикету становлять його основу. До них відносять спеціальні (лексичні, морфологічні, синтаксичні, просодичні) засоби вираження ввічливості, спеціальні етичні мовні формули, що утворюють у кожній конкретній мові цілу систему. Це насамперед такі усталені мовні формули, що вживаються під час зав'язування, підтримання та припинення контакту між комунікантами. Мовний етикет включає, крім власне етикетних мовних формул, ще й соціально-мовні символи етикетного рівня, форми питань, що використовуються в певних соціально-культурних групах.

В українському національному етикеті можна виділити такі тематичні групи: звер-

таньня, вітання, вибачення, подяка, прохання, прощання, а також тематичні групи, куди входять лексеми на позначення побажання та компліменти.

Дотримуючись етикету, людина реалізує важливий принцип спілкування – ввічливість: шанобливе ставлення один до одного, дотримання почуття такту, коректності, міри. Мовний етикет реалізується переважно в усному мовленні. На письмі закріплюються відповідні стереотипи ввічливості, що їх дослідники називають по-різному: стилістичні формули (М. Гудзій, С. Богуславський), стилістичні трафарети (Д. Лихачов, С. Богуславський), стійкі формули (І. Єрьомін), стереотипні формули (В. Мансика), стилістичні шаблони (Б. Ларін), традиційні формули (О. Творогов).

Як підсумок констатуємо: етикет – це стійкі формули, що забезпечують прийняте в певному середовищі, серед певних людей включення в мовленнєвий контакт. Правила мовного етикету залежать від мовних ситуацій, до яких належать знайомство, вітання, прощання, поздоровлення, вибачення, прохання, запрошення, пропозицію, пораду, згоду, відмову, співчуття, комплімент, схвалення. Отже, мовний етикет – це усталені часовою традицією правила поведінки людей у певній ситуації, що регулюється доцільним використанням мовних засобів.

Не слід забувати, що мовний етикет – це зовнішній вияв внутрішньої вихованості людей, їх прагнення до порядку й порядності. Оволодіння мовною етикою професійного спілкування – обов'язкова умова підготовки висококваліфікованих спеціалістів, людей всебічно розвинених, з високим культурним рівнем, із багатою духовністю.

Зазначимо, що, крім практичного значення, висококультурне професійне спілкування майбутніх фахівців має ще й естетичну цінність. Естетична функція спілкування полягає не лише в тому, що людина отримує насолоду від мовленого слова, а й у тому, що за допомогою мови вона пізнає світ, його закони, набуває знань. Яку б спеціальність не обрав студент, на якій посаді в майбутньому не працював би, він як особистість повинен дбати про культуру професійного спілкування, щоб не зійти на манівці спрощення, вихоло-

щення індивідуального словника, не втратити сили, доступності й точності свого мовлення. Сукупність і система комунікативних якостей визначають рівень культури професійного мовлення студентів, забезпечують повне й ефективне здійснення намірів, урахування різноманітних чинників процесу спілкування.

Отже, професійне спілкування майбутніх фахівців має вирізнитися високим рівнем мовленнєвої культури. Справжнім спеціалістом, творчою особистістю студент стане тоді, коли він оволодіє високою кваліфікацією, професійним спілкуванням, мовним етикетом. Саме ці ознаки формують рівень культури професійного спілкування студентів середніх спеціальних та вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. Бабич Н. Д. Ділова українська мова : посібник для студентів вузів / Н. Бабич, К. Герман, Л. Скаб та ін. – Чернівці : Рута, 1996. – 276 с.
3. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1994. – 232 с.
4. Баева О. А. Ораторское искусство и деловое общение : учеб. пособ. / О. А. Баева. – М. : Новое знание, 2003. – 229 с.
5. Барановська Л. В. Професійне спілкування: концепція навчання та результати її реалізації / Л. В. Барановська. – К., 1995. – 201 с.
6. Ботвина Н. В. Міжнародні культурні традиції: мова та етикет ділового спілкування : навч. посіб. / ред. Феткулова Н. О. – К. : АртЕк, 2000. – 192 с.
7. Загнітко А. П. Основи мовленнєвої діяльності / А. П. Загнітко, І. Р. Домрачева. – Донецьк : Український культурологічний центр, 2001. – 461 с.
8. Мацько Л. І. Культура української мови / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : Академія, 2007. – 360 с.
9. Мацько О. Формули ввічливості в дипломатичному листуванні / О. Мацько // Дивослово. – 2000. – № 2. – С. 14–17.
10. Пентиліюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики / М. І. Пентиліюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
11. Пентиліюк М. І. Ділове спілкування та культура мовлення / М. І. Пентиліюк, І. І. Марунич, І. В. Гайдаєнко. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 224 с.
12. Пономарів О. Д. Офіційно-діловий стиль як показник повнокровного функціонування / О. Д. Пономарів // Укр. слово. – 1994. – 15 грудня. – С. 4–18.
13. Савченко Т. Психологічні аспекти засвоєння професійної термінології студентами-старшокурсниками / Т. Савченко. – К., 1998. – 187 с.
14. Словник української мови. – К. : Освіта, 2001. – Т. 7. – 501 с.
15. Тищенко О. Модель курсу «Мова професійного спілкування» (Психолінгвістичний аспект) / О. Тищенко // Дивослово. – 2003. – № 9. – С. 56–59.

M. PENTYLIUK
Kherson

CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE SPECIALIST

The article deals with the formation of professional communication students non-philological disciplines, defining its scientific nature. The author considers the professional communication as the basis of training future professionals, the formation of speech culture.

Key words: professional communication, literary language and speech, speech communication, the quality of the professional culture of communication, speech etiquette.

М. И. ПЕНТИЛЮК
г. Херсон

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Статья посвящена проблеме формирования профессионального общения у студентов нефилологических специальностей, определению его научной сути. Автор рассматривает профессиональное общение как основание подготовки будущих специалистов, формирование их речевой культуры.

Ключевые слова: профессиональное общение, литературный язык и речь, речевая коммуникация, качества культуры профессионального общения, речевой этикет.

Стаття надійшла до редколегії 12.10.2015

УДК 37.013+371

О. В. ПЕРЕПЕЛИЦЯ
м. Миколаїв
oksamut1@yandex.ru

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито теоретичні підходи до розуміння природи, сутності та змісту самореалізації. Висвітлено наукові підходи, погляди щодо розуміння самореалізації особистості в сучасній освіті. Акцентовується увага на фундаментальних дослідженнях у сучасній психолого-педагогічній науці, на теоретичних підходах до цієї проблеми. Проаналізовано філософські, педагогічні, психологічні літературні джерела з проблеми самореалізації особистості. Розглянуто основні характеристики самореалізації особистості в педагогічному контексті. Відокремлено, що активна творча самореалізація особистості є продуктивна діяльність, спрямована на освоєння цінностей культури та прояв її індивідуальних можливостей і здібностей. Розглянуто модель процесу творчої самореалізації особистості.

Ключові слова: творча самореалізація особистості, сучасна освіта, особистості, компоненти.

Модернізація різних галузей освіти призводить до переосмислення основних напрямів професійної підготовки педагогічних кадрів. У сучасних умовах ключовим напрямом в освіті стає виховання творчої особистості, здатної до самореалізації в рухливих соціально-економічних умовах. Питання творчої самореалізації особистості є постійним для сучасного суспільства в цілому і для освіти зокрема. Змінюється лише динаміка його гостроти: чим девіантним є суспільство, тим воно різкіше й гостріше, й тим важливіша роль у ньому віддається нам.

У процесі вивчення природи творчої самореалізації особистості, її діагностики та

особливостей її розвитку розглянуто питання про те, що творча самореалізація є складним багаторівневим психічним утворенням (І. Золотухіна, М. Коваленко, В. Садова, М. Хуторський та ін.), творча самореалізація розвивається й здійснюється в творчому навчанні (Л. Виготський, А. Мелік-Пашаєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.). У сучасних дослідженнях особливу увагу приділяли проблемам розкриття, виховання та навчання обдарованої особистості (Ю. Бабаєва, Н. Лейтес, Т. Марютина, А. Мелік-Пашаєв, та ін.). Результати аналізу науково-дослідницької літератури показали, що вивчення проблем творчої самореалізації особистості знайшло відобра-

ження в роботах В. Ісаєва, Н. І. Ситникова, низці кандидатських дисертацій (Л. Дроздікова, М. Коваленко, Л. Круглова, В. Стрільців та ін.).

Із точки зору філософського розуміння досліджуваного питання слід вказати, що самореалізація особистості через самовдосконалення має прадавнє коріння (Сократ, Платон, Аристотель, Ф. Бекон, Л. Фейєрбах, Е. Фромм). Розглядаючи радянську й західну наукову літературу, з'ясувалося, що існуючі підходи до самореалізації особистості розрізняються предметом і метою досліджень (А. Адлер, К. Левін, А. Маслоу, К. Ушинський, Е. Еріксон та ін.) [5; 7].

Мета наукової розвідки – розкрити теоретичні підходи до розуміння природи самореалізації особистості. Висвітлити наукові підходи, погляди щодо розуміння самореалізації особистості в сучасній освіті.

Уперше поняття самореалізації (self-realization) вжив у 1962 р. Ф. Бредлі. Розробка проблематики самореалізації триває у прагматизмі (Дж. Дьюї), інтуїтивізмі (Г. Калдервуд), утилітаризмі (У. Уолісс), феноменологічній етиці (А. Гарнет). У середині ХХ ст. самореалізація знову опиняється в центрі уваги дослідників завдяки роботам американських психологів (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм).

Австрійський психолог, психіатр і невролог С. Фрейд був одним із перших, хто побачив потребу людини в самореалізації. Самореалізація, за Фрейдом, проявляється неусвідомлено ще з народження людини як «прагнення до задоволення». На його думку, норми, традиції та правила культури людства пригнічують інстинктивну потребу в самореалізації. Крім основних потреб у їжі, відпочинку й продовженні роду, властивим всім тваринам, у людини виділяються екзистенційні потреби. Вони пов'язані з визначенням людської сутності та безпосередньо впливають на рівень задоволеності життям.

Такий зв'язок Е. Фромм називає потребу в самореалізації. Людина здатна змінити лише способи задоволення: вона може знайти вихід у творчості й у знищенні, у любові та ненависті і т. д.

Саме прагнення вирізнитися серед інших у суспільстві, стало стимулом розвитку людської індивідуальності, а отже й потреби в самореалізації. Отже доводимо, що потреба в

прагненні до самореалізації – родова потреба людини. Парадокс в тому, що, задовольняючи потребу в самореалізації, особистість ніколи не може задовольнити потребу повністю.

Конкретні форми, способи, види самореалізації в різних людей різні, тому різноманіття потреб розвиває багату людську індивідуальність. Говорячи про всебічну й гармонійно розвинуту особистість, потрібно підкреслювати не тільки її здібності, але й різноманіття потреб, у задоволенні яких здійснюється всебічна самореалізація людини [4].

Філософське поняття про самореалізацію розглядали ще в давнину – Упанішад (8–5 ст. до н.е.), в даосизмі (6–5 ст. до н.е.). Вчення про самореалізацію Аристотеля й Платона, «представляє собою не тільки аналіз цього феномена, але й практичні рекомендації щодо шляхів і способів самоздійснення».

На сьогодні не існує єдиної парадигми уявлення про самореалізацію особистості. На думку багатьох філософів, психологів, педагогів, самореалізація особистості є міждисциплінарною і міжпарадигмальною проблемою, що ускладнює процес чітко розглянути проблеми самореалізації особистості.

Отже, «самореалізація особистості» – це комплексне поняття, яке розглядається вченими як процес, потреба, форма, мета і результат (І. Андреев, Л. Коган, В. Сластьонін та ін.) [1].

Поняття «самореалізація» у педагогічній науці визначається як прагнення до визнання свого «Я». Основні характеристики самореалізації особистості:

1. Самореалізація особистості в навчально-професійній діяльності представляє собою активну взаємодію зі світом за належного забезпечення педагогічних умов.
2. Структура самореалізації особистості в навчально-професійній діяльності представляє собою комплекс мотиваційно-цільового, системного та рефлексивного компонентів.
3. Самореалізація в навчально-професійній діяльності представляє собою комплекс змістовно-цільових (професійна підготовка особистості); організаційно-процесуальних (компетентність викладачів); методико-інструментальних (використання інтерактивних методів і прийомів навчання) умов.

4. Самореалізації особистості в навчально-професійній діяльності – це комплекс, який забезпечує підвищення рівня реалізації технології на конфліктно-ціннісному, проблемно-цільовому, предметно-змістовному, організаційно-операційному, виконавсько-корекційному та рефлексивно-системному етапах під час взаємодії викладача й студентів.

Педагогічна діяльність нашої сучасної освіти повинна сприяти самореалізації особистості в реальному житті, у відкритій системі соціалізації та розглядатися як найбільш демократичний та гнучкий засіб у вихованні та розвитку молоді. Це не проста, щоденна, малооплачувана часто морально-виснажлива, але необхідна діяльність у сучасному соціумі.

Система сучасної освіти залучає різні вікові, соціальні категорії і з неоднаковим рівнем розвитку: розумового, фізичного, особистісного, а також увагу приділяє роботі з обдарованими дітьми. Такий підхід дає можливість побачити й активно розвивати творчу самореалізацію особистості. Активна творча самореалізація особистості є продуктивною діяльністю, спрямованою на освоєння цінностей культури й прояв її індивідуальних можливостей і здібностей.

Активна творча самореалізація особистості – це властивість особистості, що виявляється в діяльності та спілкуванні як оригінальність, творчість, новизна. Творча активність – це здатність особистості ініціативно й самостійно знаходити «зони пошуку», ставити завдання, виділяти принципи, що лежать в основі тих чи інших конструкцій, явищ, дій, переносити знання, навички та вміння з однієї галузі в іншу. Творча активність необхідна в навчальній діяльності [2].

Розвиток творчої активності – процес прогресивних змін у часі та просторі, що відображається в кількісних, якісних і структурних перетвореннях особистості як цілісної системи й полягає в керованому розвитку її творчих здібностей та інтелекту на основі

пробудження інтересу до творчої діяльності, оволодіння методами творчого здобуття знань, формуванням індивідуального стилю творчої поведінки.

На думку багатьох дослідників з означеної проблеми, модель процесу творчої самореалізації особистості, можна розділити на такі підсистеми, як рефлексивна самореалізація; врахування особливостей природних каналів самореалізації; успішність використання технології творчої самореалізації; використання методу активного емоційно-інтелектуального освоєння мистецтва; стабільне функціонування системи занять із мистецтва; створення особливої дидактичної атмосфери занять із мистецтва. Такий метод активного емоційно-інтелектуального освоєння культури сприяє творчій самореалізації особистості й сталого розвитку естетичного смаку [3; 6].

Отже, завдання сучасної освітньої системи освіти створювати умови для самореалізації особистості, формування моральних якостей у дітей, підлітків та юнаків, сприяти професійній орієнтації, розвитку творчих здібностей. Ця вимога цілком закономірна, оскільки самореалізація є внутрішньою умовою, рушійною силою й мотивом здійснення предметних та соціальних перетворень людини.

Список використаних джерел

1. Бахтін М. М. Питання літератури та естетики / М. М. Бахтін. – М. : Художня література, 1975. – 502 с.
2. Безрукова С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / С. Безрукова / – Екатеринбург, 2000. – С. 33.
3. Від творчості методиста до творчості вчителя / ред. К. І. Дугановой. – М., 1993. – 156 с.
4. Єфімова О. А. Формування творчої самореалізації майбутнього педагога: дис. ... к. пед. н: 13.00.08 / О. А. Єфімова. – Ішим, 2007. – 214 с.
5. Ісаєв І. Ф. Творча самореалізація вчителя: культурологічний підхід / І. Ф. Ісаєв, М. І. Ситникова. – Москва-Белгород : Вид-во БГУ, 1999. – 224 с /
6. Кузьміна Н. В. Професіоналізм особистості викладача і майстра виробничого навчання / Н. В. Кузьміна. – М. : Вищ. шк., 1990. – 119 с.
7. Сластенін В. А. Педагогіка професійної освіти / В. А. Сластенін. – М. : Академія, 2006. – 368 с.

O. PEREPELITSA
Mykolaiv

THE CREATIVE SELF-REALIZATION OF PERSONALITY IN THE MODERN SYSTEM OF EDUCATION

The article deals with the theoretical approaches to the understanding of the nature, essence and content of self-realization. The scientific approaches, views about the understanding of self-realization in modern education are highlighted. The fundamental researches in modern psychological and pedagogical sci-

ence, the theoretical approaches to this problem are focused. The philosophical, pedagogical, psychological literature sources about the problem of self-realization are analyzed. The basic characteristics of self-realization in a pedagogical context are considered. It is revealed that the active creative self-realization of personality is the productive activity aimed to the development of culture's values and the demonstration of its individual capacities and abilities. A model of the process of creative self-realization of personality is considered.

Key words: creative self fulfillment of personality, modern education of a personality, components.

О. В. ПЕРЕПЕЛИЦЯ

г. Николаев

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыты теоретические подходы к пониманию природы, сущности и содержания самореализации. Освещены научные подходы, взгляды относительно понимания самореализации личности в современной образования. Акцентируется внимание на фундаментальных исследованиях в современной психолого-педагогической науке, на теоретических подходах к этой проблеме. Проанализированы философские, педагогические, психологические литературные источники по проблеме самореализации личности. Рассмотрены основные характеристики самореализации личности в педагогическом контексте. Акцентировано внимание на том, что активная творческая самореализация личности является продуктивная деятельность, направленная на освоение ценностей культуры и проявление ее индивидуальных возможностей и способностей. Рассмотрена модель процесса творческой самореализацией личности.

Ключевые слова: творческая самореализация личности, современное образование личности, компоненты.

Стаття надійшла до редколегії 30.11.2015

УДК 811.161+378.14

Л. РУСКУЛІС

м. Херсон

ruskulis72@mail.ru

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано суть інтерактивного навчання як спеціальної форми пізнавальної діяльності, що передбачає набуття професійного досвіду в навчальному процесі, визначається креативною роботою студентської групи, значним рівнем мотивації та емоційності, взаємодією групи та викладача; демонструє практику впровадження в навчальний процес комунікативно-діяльнісного підходу до навчання; зроблено спробу охарактеризувати види інтерактивного навчання: гра (ділова, імітаційна, симуляції, операційно-рольова), ігрове проектування, тренінги, синанон-метод, мікрОВикладання, метод кейса та ситуативні завдання; запропоновано методику їх проведення.

Ключові слова: інтерактивне навчання, співнавчання, технології інтерактивного навчання, нестандартна організація навчальної діяльності.

Спеціальною формою пізнавальної діяльності, що передбачає створення комфортних умов навчання, на сьогодні науковці по праву визначають інтерактивне, що передбачає набуття професійного досвіду в навчальному процесі, характеризується високим рівнем активності, тривалістю, самостійною креативною роботою студентського колективу, значним рівнем мотивації та емоційності, взаємодією групи та викладача [14, 50].

Як зауважує О. Пометун, інтерактивне навчання розглядається як «співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учасники (студент і викладач) є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Інтерактивна взаємодія включає як домінування одного учасника навчального процесу, так і однієї думки над іншою» [9, 9].

Ми поділяємо думку В. Редько, про те, що технології інтерактивного навчання «поряд з іншими віддзеркалюють практику впровадження в навчальний процес комунікативно-діяльнісного підходу до навчання та слугують його визначальною характеристикою». Вони мають за мету організувати навчальну діяльність кожного студента максимально продуктивно шляхом підвищення пізнавальної активності відповідно до мети навчання та ситуацій спілкування з допомогою відповідного мовного й мовленнєвого матеріалу [10, 171].

Урахування інтерактивних технологій та їх широке впровадження в навчальний процес визначається суттєвими перевагами: інтерес до нестандартної організації навчальної діяльності; активізація мислительної та творчої діяльності, підвищення рівня запам'ятовування інформації; формування умінь спілкуватися в колективі; комунікативна готовність до роботи в студентській групі та розвиток мовленнєво-комунікативних умінь; погодження та прийняття етикетних вимог до вимог спільної діяльності; висока відповідальність за результат роботи в групі [3, 10].

Серед найрізноманітніших форм організації занять (як самостійна технологія для засвоєння теми, як елемент іншої технології, як семінар або його частина тощо), на думку науковців, найбільше зацікавлення в студентів викликають ігри, ігрові ситуації, оскільки роблять навчальний процес більш близьким до реального життя, сприяють формуванню практичних умінь та навичок [9; 12; 13].

Ділова гра (ділова навчальна гра) визначається як цілеспрямована організація навчально-ігрової взаємодії викладача й студентів у процесі моделювання ними реальної дійсності в спеціально створеній проблемній ситуації, де відбувається стик різноманітних думок, переконань, доведення гіпотез або їх спростування, що веде до появи нових знань, формування умінь та навичок. Її сутність полягає у взаємозв'язку імітаційного моделювання й рольової поведінки учасників під час обмірковування ними професійних творчих або навчальних проблем. Така форма роботи допомагає розкрити креативність студентів, їх особистісний потенціал, адже кожен із уча-

сників має змогу продемонструвати та проаналізувати власні можливості, співставляючи їх із діями інших учасників ігрової діяльності. Трансформація особистісних рис студента відбувається на всіх рівнях підготовки й проведення гри, оскільки вони «вживаються» в образ фахівця, роль якого будуть виконувати [12, 308–309].

Наведемо приклад ділової гри:

Ділова гра

«Мистецтво проводити урок у школі»

Мета гри: закріпити теоретичні відомості про методiku й технологію підготовки та проведення уроку в школі, удосконалити навички виступати перед учнівською аудиторією, робити аналіз власних дій під час гри.

Хід гри:

1. Аналіз психологічних особливостей аудиторії (відповідно до класу).
2. Формування груп (тематика виступів, експерти, опоненти).
3. Виступи доповідачey на запропоновані теми:
 - А. Класифікації уроків української мови в сучасній лінгводидактиці.
 - Б. Основна мета, дидактична роль та функції уроку в основній школі.
 - В. Особливості підготовки та проведення нестандартних уроків у 5–9 класах.
 - Г. Типи уроків у старшій школі (лекція, семінар, колоквиум та ін.).
 - Д. Інноваційні шляхи проведення уроків у загальноосвітній школі.
 - Е. Упровадження новітніх інформаційних технологій у процес підготовки уроків.

Методика проведення гри: керівництво грою здійснюється викладачем (методистом). Члени кожної з груп (відповідно до тем повідомлень) розігрують однаковий набір ролей (доповідач, опонент, експерт).

Доповідач кожної групи аналізує зібраний матеріал студентами, узагальнює, висловлює за потреби різні точки зору (регламент виступу – до 5 хв.).

Аудиторія (опоненти, експерти, методист) має право перервати виступ або збільшити час для повідомлення.

Дискусія. Ця частина гри передбачає обговорення виступу, обмін нерозкритими теоретичними питаннями та практичними навичками, вироблення єдиної точки зору.

Підведення підсумків. Роботу груп оцінюють експерти, оголошуючи імена найбільш активних учасників гри, найбільш глибокі та обґрунтовані доповіді, цінні зауваження та пропозиції.

Розроблену нами ділову гру пропонуємо організувати для студентів III курсу, які прослухали низку дисциплін психолого-педагогічного циклу (психологія, педагогіка, методика навчання мови) та пройшли навчальну педагогічну практику в школах. Теоретичні знання та елементарні практичні навички допоможуть їм проаналізувати теми виступів, довести власні думки, з'ясувати причини та характер помилок, отримати нові знання та підготуватися до виробничої практики.

Поряд із діловими, як зазначає О. Пометун, сьогодні широке використання мають *імітаційні ігри* – «процедури з виконанням певних простих відомих дій, що відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності» (нарада в школі, батьківські збори, розмова з керівництвом школи та ін.). Науковець також зауважує, що більш складні імітаційні ігри інколи називають симуляціями, або ситуативним моделюванням. *Симуляції* – «це створені викладачем ситуації, під час яких студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, що існують у справжньому житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або за традиціями) відомих ролей та кроків, що повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, дебати тощо» [9, 56–57].

Наведемо приклад симуляції:

Виконайте вправу-імпровізацію колективно («позивач», «підсудний», «прокурор», «адвокат», «свідок»), спробуйте інсценізувати розгляд справи в суді з відповідними ораторськими виступами. Кримінальна ситуація: у селі сталася новина – Гриць Летючий утопив свою дочку.

Вправу пропонуємо для виконання на заняттях із української мови (за професійним спрямуванням), риторики. Завдання такого типу передбачають чіткий розподіл ролей, визначення етапів проведення, дію за інстру-

кцією. Симуляція вимагає попереднього з'ясування вимог до процедури засідання суду, знання правил побудови виступу кожного з учасників судового процесу. Така імітаційна вправа допоможе студентам глибоко вжитися в проблему, зрозуміти її, з одного боку, засвоїти специфічну термінологію та правила ведення публічної промови – з іншого.

Відпрацювати виконання конкретних операцій (методика написання твору, методика організації та проведення тренінгових занять) допомагають *операційні (операційно-рольові) ігри*, що передбачають виконання дій, які є підґрунтям професійної діяльності студента. Однак результати прийнятих рішень відбиваються на моделі, а не в реальній ситуації, що дозволяє помилятися, виправляти власні судження та дії з метою закріплення стійких умінь та навичок. В. Нагаєв виділяє також: *проблемно-орієнтовані (методологічні) ігри* (визначення проблем та шляхів їх вирішення); *атестаційні ділові ігри* (визначення компетентності працівника); *навчальні рольові ігри* (засвоєння методів та прийомів навчання) [5, 114–115].

Такі ігри, як переконує практика, доцільно впроваджувати на заняттях із дисциплін «Методика навчання української мови», «Педагогіка» та «Психологія».

На нашу думку, з метою інтегрування різних навчальних дисциплін у рамках нашого дослідження особливе місце слід відвести *ігровому проектуванню* як інтерактивному навчанню, що може застосовуватися під час вивчення різних дисциплін як філологічного (сучасна українська літературна мова, історія мови, українська діалектологія та ін.), так і психолого-педагогічного циклів (методика мови, педагогіка, психологія). Таке навчання передбачає наявність групи (груп), що займають розробкою проекту, його захистом та реалізацією.

Теми для проектів обираються студентами або викладачем із метою поглибити знання з певних тем курсу, диференціювати процес навчання. Завдання можуть обертися такі, що мають професійне спрямування, стосуються практичної спрямованості майбутнього фахівця. Автономність групи у виборі проблем для дослідження та їх складності зале-

жить від рівня теоретико-практичної підготовки студентів [6; 14].

На нашу думку, прикладом такого виду роботи може стати організація мовного конкурсу, шкільної олімпіади з української мови, круглого столу тощо. *Наприклад*, у процесі навчання майбутнім учителям української мови можна запропонувати наступну тематику проектів:

1. Культура мовлення майбутнього вчителя.
2. Культура мовлення в мережі Інтернет сучасної молоді.
3. Культура ведення приватної телефонної розмови.

Пропоновані теми є актуальними для студента-філолога, оскільки передбачають: по-перше, перевірку теоретичних відомостей майбутнього вчителя української мови з культури мовлення, сучасної української літературної мови, історії мови та ін., по-друге, формування комунікативної компетентності фахівця.

Серед інтерактивних форм навчання важлива роль відводиться груповим *тренінгам*, що направляють на відпрацювання та закріплення ефективних моделей поведінки, сприятимуть обміну досвідом та використанню ефективної групової взаємодії, набуттям необхідного обсягу теоретичних знань та вдосконаленню практичних навичок. Їх метою є забезпечення майбутнього фахівця необхідним обсягом теоретичних знань та практичних умінь для подальшого навчання [11, 60–61]. Проведення тренінгу пов'язане з вирішенням наступних завдань: отримання знань; формування умінь та навичок; розвиток психологічних установок, які визначають поведінку в спілкуванні та перспективні здібності особистості; корекція і розвиток системи стосунків особистості; підтримка індивідуальних виявів самостійності й активності особистості [12, 294–297].

Навчання в ігровій формі, що носить бінарний характер, вчить, з однієї сторони, швидко орієнтуватися в теоретичних питаннях дисциплін, що засвоюються, з іншої – бути готовим до активної співпраці, в лінгводидактиці визначається як *синанон-метод*. Т. Туркот пропонує впроваджувати таку форму з використанням «гарячого стільця». Учасник, який знаходиться на «гарячому стіль-

ці», піддається опитуванню за конкретною навчальною темою (тобто вирішується завдання поглиблення та систематизації теоретичних знань) одногрупниками, які прагнуть поставити якомога більше питань із теми, зокрема додаткових, що не передбачалися в розгляді лекційного заняття, тобто «вдарити» по його найболючіших місцях. Відтак у ході тренінгу одночасно ще й розвивається емоційна врівноваженість, толерантність, удосконалення рис характеру, вольових якостей [12, 318–319]. Такий метод можна використовувати на всіх курсах під час викладання дисциплін і лінгвістичного, і психолого-педагогічного циклів.

Наприклад, наведемо питання для організації та проведення синанон-методу з теоретичного мовознавства, спецкурсах із філологічних дисциплін (актуальні питання сучасної лінгвістики, соціолінгвістика, етнолінгвістика, психолінгвістика) на тему «Лінгвістичні погляди Вільгельма фон Гумбольдта»:

1. Сутність і природа мови В. фон Гумбольдт. Поняття «мова» і «дух народу» в його концепції.

Додаткове питання: Чому за визначенням О. Радченка, інтерпретація ідей барона Фрідріха Вільгельма Крістіана Карла Фердинанда фон Гумбольдта (1767–1835) виступає в мовознавстві у якості *credo* як окремих дослідників, так і цілих напрямків, що мають на сьогодні давні традиції.

2. Сутність поняття «мовне світобачення» за В. фон Гумбольдтом.

Додаткове питання: Використовуючи поняття «абсолютна ідея», В. фон Гумбольдт наслідує вчення яких філософів? Думку обґрунтуйте.

3. Співвідношення понять «мова» і «мислення».

Додаткове питання: Охарактеризуйте вплив на лінгвофілософську концепцію В. фон Гумбольдта вчення І. Канта про протиріччя чистого розуму.

4. Творчий характер мови. Що позначають терміни «ергон» і «енергейя»?

Додаткове питання: Поясніть думку В. фон Гумбольдта: «Живе мовлення є першим та істинним станом мови: цього ніяк не можна забувати, досліджуючи мову, якщо ми хочемо увійти в живу сутність мови».

5. Найважливіші рушійні сили розвитку мови, визначені німецьким лінгвофілософом.

Додаткове питання: Доведіть, що мова й мислення можуть «існувати» одне без одного (використайте відомості з психолінгвістики).

6. Внутрішня та зовнішня форми мови за концепцією мови В. фон Гумбольдта.

Додаткове питання: Чому, за В. фон Гумбольдтом, внутрішня форма різних мов у різних народів неоднакова й одвічно первісно неоднаково досконала, від чого залежить місце тієї чи іншої мови серед інших мов. Думку доведіть.

Додаткові питання, підготовлені для проведення *синанон-методу*, сприятимуть поглибленню теоретичних відомостей із дисциплін мовознавчого циклу, а також дадуть змогу студенту, який займає «гарячий стілець», навчитися контролювати емоції, опанувати себе в будь-якій ситуації.

Можливості набувати практичних умінь підготовки до професійної педагогічної діяльності надає сьогодні використання методу *мікрвикладання*, який доцільно активно впроваджувати на заняттях із методики мови, сучасної української літературної мови, української мови (за професійним спрямуванням) та ін.. Це творче навчання, що вчить майбутніх учителів-словесників засвоїти правила спілкування, вимоги до виступу перед учнівською (студентською) аудиторією, внутрішньо та зовнішньо готуватися до проведення уроків, а також критично оцінювати свою діяльність, аналізувати та корегувати її.

Мікрвикладання може бути: елементом лекції (практичного (семінарського, лабораторного заняття, індивідуальної консультації, колоквиуму чи заліку); «вкрапленням» на 5–10 хвилин виступом студента чи іншого викладача в лекцію провідного викладача; елементом; оцінкою з наведенням аргументів виступів однокласників тощо. Результат мікрвикладання обов'язково аналізується викладачем індивідуально чи в академічній групі з наданням методичних рекомендацій. Особливий ефект має відеозапис діяльності студента (студента-практиканта в учнівській аудиторії) в процесі мікрвикладання з його психолого-педагогічним аналізом у студент-

ській групі [12, 325]. Пропонований метод, на нашу думку, ефективно запроваджувати й активно використовувати на III-IV курсах під час вивчення дисциплін філологічного та психолого-педагогічного циклів, у процесі організації та проведення навчальних і виробничих практик, що допоможе розвивати професійну компетентність студентів-філологів, їх мовленнєві уміння та навички, навчитися використовувати різноманітні засоби навчання, зокрема новітні інформаційні технології в процесі підготовки до мікрвикладання.

Усе більшої популярності в сучасній лінгводидактиці набирає *метод кейса* – «ефективний імітаційний не ігровий метод інтерактивного навчання, колективний розгляд реального випадку, коли існує потреба вирішення однієї або декількох проблем і при цьому може існувати багато рішень» [14, 52].

Як зазначає М. Пентилюк, цей метод сприяє реалізації низки завдань: аналіз нової інформації, вміння працювати з додатковою літературою, удосконалення вмінь спілкуватися, виховання відповідальності за зроблену роботу, налагодження тісних дружніх зв'язків у колективі. Науковець вважає, що важливим етапом в організації кейсів є аналіз студентської групи, визначення лідерів, готовність до навчання, з'ясування структури заняття (вибір форм, методів, засобів навчання). Перед застосуванням технології кейсів доцільно провести попередню підготовку: розробити перелік питань, завдань для самостійної роботи, контрольних питань, укласти список рекомендованої літератури тощо [4, 132].

Наведемо приклад застосування методу кейсів.

Модель кейсу

Тема: «Ідеальна модель мовлення вчителя-словесника»

I етап. Вступна складова кейсу. Підготуйте повідомлення на такі теми (за групами):

1. Культура мовлення вчителя як показник рівня його інтелігентності, освіченості, загальної культури.
2. Слово вчителя – енергія почуттів та переживань.
3. Культура мовлення студента-практиканта (з досвіду проходження навчальної та виробничої практик).

II етап. Моделювання навчальної діяльності (вибір ролей, розподіл обов'язків). Виконання завдань.

Питання для обговорення:

1. У чому ви вбачаєте ефективність професійного мовлення вчителя?
2. Як ви розумієте поняття «самоконтроль мовлення вчителя»?
3. Охарактеризуйте шляхи вдосконалення мовлення майбутнього вчителя української мови.

Після обговорення питань вислуховується думка членів групи.

III етап. Підведення підсумків. Заключне слово викладача.

На нашу думку, використання методу кейсів дає можливість викладачеві разом зі студентами вивчити складні професійно важливі проблеми в дружній невимушеній атмосфері, набуті досвіду, скорегувати власні помилки.

Наблизити навчальну діяльність до природних умов спілкування в конкретних життєвих ситуаціях, сформувані вміння орієнтуватися в них, добирати мовні засоби, що відповідають особливостям мовної ситуації (навіщо, кому, в яких умовах і що має бути сказано) дають змогу *ситуативні завдання*, що сприяють підвищенню рівня культури мовного спілкування, дають змогу дотримуватися мовних та етичних норм, а також правил мовної поведінки. Використовуючи завдання такого типу, викладач має можливість допомогти студентів сформувати задум майбутнього висловлювання, проаналізувати зібраний матеріал, планувати хід висловлювання, уміння користуватися різними стилями й типами мовлення відповідно до задуму, добирати мовні засоби [2, 23–24].

Система ситуативних вправ має переваги над звичайними навчальними вправами: усвідомлення граматичних понять, стимуляція мовленнєвої творчості; їх можна використовувати на всіх заняттях незалежно від теми та етапу вивчення матеріалу [8, 11].

Наведемо приклад ситуативної вправи:

Побудуйте розповідь про свого друга, охарактеризувавши його мовлення (використовуйте запропоновані фразеологізми)

Плетиво слів, живе слово, набір слів, розтікатися мислю по дереву, солодкі слова, сипати словами, бути господарем свого слова.

Отже, запропоновані та проаналізовані нами інтерактивні методи на сучасному етапі розвитку лінгводидактики вищої школи займають одне з визначальних місць, оскільки сприяють активізації навчальної діяльності студентів-філологів, розвитку креативного мислення, допомагають набуті професійного досвіду, розвивають комунікативну компетенцію майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищ. шк. : Навч. посіб. за мод. реит. сист. навч. для студ. магист. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ., 2005. – 396 с.
2. Галаєвська Л. Ситуативні завдання у формуванні культури спілкування на уроках української мови в старшій школі / Людмила Галаєвська // Українська мова і література в школі. – № 6. – 2011. – С. 22–28.
3. Дженджеро О. Дещо про переваги інтерактивного навчання в шкільній практиці / Оксана Дженджеро // Українська мова і література в школі. – № 2. – 2006. – С. 8–10.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
5. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : Навч. посібник. / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образ. : Учеб. Пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. – М. : Академия, 1999. – 224 с.
7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учб. літ. 2009. – 472 с.
8. Подлевська Н. Формування культури спілкування в учнів 5–6 класів методами інтерактивного навчання / Неля Подлевська // Українська мова і література в школі. – № 4. – 2005. – С. 10–13.
9. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
10. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
11. Сиротенко О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Сиротенко Григорій Олексійович. – Х. : Основа, 2003. – 80 с.
12. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Туркот Тетяна Іванівна. – К. : Кондор, 2001. – 628 с.
13. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Фіцула Михайло Миколайович. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
14. Шевчук С. П. Інтерактивні технології підготовки менеджерів. Навчальний посібник / С. П. Шевчук, В. А. Скороходов, О. С. Шевчук. – К. : «Видавничий дім «Професіонал», 2009. – 232 с

L. RUSKULIS

Mukolaiv

THE USAGE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THEORETICAL AND METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHER OF UKRAINIAN LANGUAGE

The article analyzes the essence of interactive learning as a special form of cognitive activity that provides for the acquisition of professional experience in the educational process. The interactive learning is determined as a creative work of student groups, as a significant level of motivation and emotionality, as the interaction of the group and the teacher. The interactive learning demonstrates the practice of introducing in the learning process communicative and active approach to learning. We attempt to characterize the types of interactive learning: the game (business, imitation, simulations, operational role), game design, training, Synanon-method, microlearning, case method and situational tasks. We offered the methods of their conduct.

Key words: interactive learning, mutual learning, technologies of interactive learning, nonstandard organization of training activities.

Л. РУСКУЛИС

г. Николаев

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье проанализировано интерактивное обучения как специальную форму познавательной деятельности, что предусматривает приобретение профессионального опыта в учебном процессе, определяется креативной работой студенческой группы, значительным уровнем мотивации и эмоциональности, взаимодействием группы и преподавателя; демонстрирует практику внедрения в учебный процесс коммуникативно-деятельностного подхода к обучению; охарактеризовано виды интерактивного обучения: игра (деловая, имитационная, симуляция, операционно-ролевая), игровое проектирование, тренинги, синанон-метод, метод кейса и ситуативные задачи; предложена методика их проведения.

Ключевые слова: интерактивное обучение, технологии интерактивного обучения, нестандартная организация учебной деятельности.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2015

УДК 378:811.161.2

Н. В. РЯБОВОЛ

м. Київ

n-ryabovol@mail.ru

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ МОРФЕМІКИ Й ДЕРИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті проаналізовано суть поняття «інформаційно-комунікаційні технології навчання», визначено місце інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні морфеміки й деривації майбутніх учителів української мови і літератури. Узагальнюючи подані в науковій літературі тлумачення ключового поняття статті, досвід засвоєння студентами – майбутніми філологами основних понять морфеміки й деривації, автор доходить висновку, що методично правильно організована навчальна діяльність із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій дасть змогу майбутнім філологам навчитися визначати способи словотворення, здійснювати словотвірний і морфемний аналіз та ін.

Ключові слова: технології навчання, інформаційно-комунікаційні технології навчання, електронне предметно-методичне портфоліо, мультимедійні презентації.

Активне впровадження в освітній процес нових технологій навчання зумовлює зміни у виборі форм, методів і засобів, зрештою зміни самої стратегії організації навчання у ви-

щих закладах освіти. Ми можемо багато міркувати про їхню доцільність і актуальність, вплив на освітнє середовище, водночас не заперечуватимемо їхнього позитивного

впливу на процес формування професійних умінь і навчочок майбутніх фахівців, оскільки саме технології навчання є тією сумою науково обґрунтованих заходів виховного впливу на людину чи групу людей, окрему галузь професійної підготовки педагога, пов'язану з його творчістю і майстерністю [6, 66–70].

Серед сучасних технологій навчання особливої популярності набули інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Зрозуміло, що будь-яка технологія навчання за своєю суттю інформаційна, адже «основу технологічного процесу навчання становить інформація і її рух (перетворення), навчально-виховний процес завжди супроводжується обміном інформацією між педагогом і студентом» [5, 30]. Водночас у сучасному розумінні інформаційно-комунікаційною технологією навчання науковці вважають таку, що передбачає використання програмних і технічних засобів (кіно-, аудіо- й відеозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі тощо) для роботи з інформацією. Не викликає сумнівів і думка, що ці технології дають змогу створювати, зберігати, переробляти інформацію і забезпечувати ефективні способи її подання споживачеві, є могутнім інструментом прискорення прогресу в усіх галузях розвитку суспільства, визначають конкурентноздатність країни, регіону, галузі, окремої організації чи освітнього закладу. При цьому важлива роль у процесі створення і використання інформаційно-комунікаційних технологій належить системі вищої освіти як основному джерелу висококваліфікованих кадрів і потужній базі фундаментальних і прикладних наукових досліджень [5, 29].

Останнім часом проблема використання ІКТ у навчально-виховному процесі закладів освіти стає предметом багатьох наукових досліджень українських і закордонних учених. Певні аспекти впровадження ІКТ у фахову підготовку майбутніх учителів української мови і літератури висвітлено в наукових дослідженнях Н. Голуб, О. Захарчук-Дуке, О. Караман, О. Кучерук, А. Нікітіної, О. Семенов, Т. Симоненко та ін. На думку О. Кучерук, збагачення системи методів навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення дає змогу розши-

рити інформаційний простір для навчальної діяльності, ефективніше вплинути на мотиваційну сферу, що, у свою чергу, забезпечує інноваційне середовище для розвитку творчого потенціалу [3, 4]. Водночас можемо констатувати, що в українській лінгводидактиці бракує досліджень, присвячених проблемі застосування ІКТ під час навчання морфеміки й деривації майбутніх філологів.

Мета статті – проаналізувати зміст поняття «інформаційно-комунікаційні технології навчання», визначити місце інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні морфеміки й деривації майбутніх учителів української мови і літератури.

Аналіз і синтез наукових праць перекоонує, що дослідники по-різному тлумачать поняття «інформаційно-комунікаційні технології». Зокрема, А. Янковець вважає, що інформаційно-комунікаційні технології не лише впливають на характер трансформації світової цивілізації, а й зумовили масову потребу в самостійному навчанні й постійному підвищенні кваліфікації [7, 3]. Р. Гурін зазначає, що нові інформаційні технології варто розглядати як упровадження нових підходів у навчально-виховний процес, орієнтований на розвиток інтелектуально-творчого потенціалу людини з метою підвищення його ефективності завдяки застосуванню сучасних технічних засобів [1, 8].

Погоджуємося зі зробленими О. Захарчук-Дуке узагальненнями, які вона робить у процесі студіювання наукових джерел, а саме: інформаційно-комунікаційні технології – це інноваційне технічне забезпечення та сукупність комп'ютерно зорієнтованих методів і засобів навчання з високою адаптивністю, що сприяють оптимізації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах індивідуалізації, диференціації й інтенсифікації, розвивають інтелектуальний і творчий потенціал майбутніх учителів української мови і літератури [2, 6]. Вважаємо це визначення найбільш повним і візьмемо його за основу в нашій науковій студії.

У галузі освіти виділяють (О. Захарчук-Дуке, О. Кучерук, А. Нікітіна, О. Семенов, Т. Ясак та ін.) такі напрями впровадження ІКТ: у підготовці педагога до навчальних за-

нять, під час навчання як співдіяльності в аудиторії, у процесі самостійної індивідуальної роботи учнів або студентів, зокрема й в умовах дистанційного навчання. У підготовчій роботі до організації й проведення навчальних занять із застосуванням ІКТ педагог може скористатися пошуковими системами Інтернету, зайти на сайти, що містять навчальні матеріали, пояснення до текстів, дидактичні ігри, кросворди, відеоролики, а також створити власну освітню веб-сторінку або блог тощо.

Крім того, переважна більшість дослідників переконана: застосування ІКТ у підготовці вчителів української мови і літератури дає змогу інтенсифікувати передачу інформації, розширити дидактичний потенціал ілюстративного матеріалу, унаочнити проблемні ситуації, організувати пошукову діяльність майбутніх учителів-словесників, забезпечити емоційність навчання, підвищити мотивацію студентів, значною мірою індивідуалізувати й диференціювати навчальний процес. Зауважимо, що впровадження ІКТ у навчально-виховний процес змінює і характер діяльності викладача – він одночасно виконує роль дослідника, програміста, організатора, консультанта. Отже, завдання викладача під час застосування ІКТ – методично правильно організувати навчально-дослідницьку діяльність студентів.

ІКТ мають значні можливості дидактичного застосування на заняттях із «Сучасної української літературної мови», зокрема під час засвоєння розділу «Морфеміка. Словотвір», оскільки дають змогу формувати вміння майбутніх словесників збирати, узагальнювати й систематизувати необхідну інформацію, організувати дослідницько-пошукову роботу та контроль за її наслідками, урізноманітнити форми й методи навчальної діяльності студентів, оптимізувати їхню навчальну роботу.

З огляду на це, особливої актуальності набуває створення студентами власного електронного портфоліо (мовного або предметно-методичного). У наукових розвідках К. Климової «*Мовне портфоліо у системі безперервної самопідготовки майбутніх учителів до мовнокомунікативної професійної дія-*

льності», О. Кучерук «*Основні напрями розвитку електронної лінгводидактики*» та ін. обґрунтовано його важливість для формування професійної компетентності майбутніх учителів-словесників. На нашу думку, одним зі складників портфоліо має бути підрозділ (файл, сторінка тощо), присвячений розгляду основних понять морфеміки і деривації. Зміст цього підрозділу кожен студент формує індивідуально залежно від власних потреб. Це можуть бути взірці морфемного й словотвірного аналізу слів, оскільки саме їх виконання викликає найбільші складнощі, пам'ятки «Як правильно виконати морфемний розбір слова», «Чим словотвірний аналіз відрізняється від морфемного», конспекти наукових досліджень з актуальних проблем не лише лінгвістики, але й лінгводидактики, розроблені мультимедійні презентації, які можна використати в подальшій професійній діяльності тощо.

Переваги мультимедійних презентацій не заперечні: послідовність подання матеріалу може змінюватися залежно від аудиторії чи мети лекції, є можливість повернутися до вже розглянутих питань; презентація може містити стислий конспект лекції або тези; використання мультимедійних ефектів у презентації дає змогу зосередити увагу слухачів на основному і сприяє кращому запам'ятовуванню інформації; можна досить швидко створити потрібну кількість копій електронної презентації; зручна транспортабельність презентації – невеликий обсяг і можливість пересилати матеріали електронною поштою [4, 23]. Розробляючи презентації для лекцій з морфеміки і словотвору, вважаємо за необхідне включити до їх змістового наповнення протилежні погляди науковців на тлумачення лінгвістичних понять (це дозволить у межах лекції змоделювати наукову дискусію), схеми й таблиці, наприклад, «Способи словотворення» (із подальшим самостійним дослідженням студентами тенденцій у словотворенні в сучасній українській літературній мові), зіставний аналіз схем морфемного й словотвірного розбору слів (із наступним порівнянням зі шкільними схемами розбору) тощо.

Особливої актуальності останнім часом набувають електронні словники, що дозволя-

ють швидко, без будь-яких зусиль розміщувати різноманітні визначення понять. Тому одним із індивідуальних проблемно-дослідницьких завдань студентів може бути створення власних словотвірних і морфемних електронних словників. Розроблений словник студент може розмістити на власній вебсторінці або блозі, обговорити правильність подання інформації з однокласниками і викладачем, доповнювати й удосконалювати не лише під час навчання у вищому закладі освіти, але й протягом професійної діяльності.

Отже, методично правильно організована навчальна діяльність із застосуванням ІКТ дасть змогу майбутнім філологам опанувати поняття морфеміки і деривації, навчитися виокремлювати семантико-структурну похідність мотивованих номінацій, визначати способи утворення слів, здійснювати словотвірний і морфемний аналіз; конструювати слова і використовувати їх у власних висловлюваннях та ін. Перспективним напрямом дослідження вважаємо аналіз найбільш ефективних методів і прийомів навчання морфеміки і деривації майбутніх учителів української мови і літератури.

Список використаних джерел

1. Гурін Р. С. Роль та сутність використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі

N. RIABOVOL

Київ

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF MORPHEMIC AND DERIVATION OF THE FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

The article analyzes the concept of «information and communication technology of study», defines the place of information and communication technologies in teaching morphemic and derivation of the future teachers of the Ukrainian language and literature. Summarizing presented in the scientific literature of interpretation of key concepts of the scientific article, the experience of mastering the students – future philologists basic concepts of morphemic and derivation, the author concludes that methodically properly organized training activities with the use of information and communication technologies will enable future philologists to master the concept of morphemic and derivation learn identify ways of forming words, to carry out derivation and morphemic analysis.

Key words: technology training, information and communication technology training, electronic subject and methodological portfolio, multimedia presentations.

Н. В. РЯБОВОЛ

г. Киев

ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МОРФЕМИКЕ И ДЕРИВАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

В статье проанализировано понятие «информационно-коммуникационные технологии обучения», определено место информационно-коммуникационных технологий в обучении морфемике и деривации будущих учителей украинского языка и литературы. Обобщая представленные в науч-

сі на прикладах гіпертекстових технологій у педвузах / Р. С. Гурін // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України : наук. метод. зб. – Одеса : Одеський НМУ, 2001 – Вип. 8: Педагогіка (Ч. 1). – С. 155–158.

2. Захарчук-Дуке О. О. Розвиток культури мовлення майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. О. Захарчук-Дуке ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – Київ, 2015. – 20 с.
3. Кучерук О. А. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій у системі методів мотиваційного забезпечення процесу навчання української мови [Електронний ресурс] / О. А. Кучерук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 1 (27). – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/626/478>
4. Мокрогуз О. П. Мультимедійна презентація в системі засобів навчання [Електронний ресурс] / О. П. Мокрогуз // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 8. – С.21–23. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/komp_2009_8_7.pdf
5. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ/ В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.
6. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина / Н. Е. Щуркова // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 66–70.
7. Янковець А. В. Нові інформаційні технології як засіб самостійного навчання іноземної мови майбутніх офіцерів-прикордонників / А. В. Янковець // Соціально-економічні проблеми сталого розвитку українського суспільства : зб. тез доповідей учасників Міжнар. наук.-практ. конф. – Мелітополь : ЗІДМУ, 2004. – С 9.

ной литературе толкования ключевого понятия научной статьи, опыт усвоения студентами – будущими филологами основных понятий морфематики и деривации, автор делает вывод, что методически правильно организованная учебная деятельность с применением информационно-коммуникационных технологий позволит будущим филологам овладеть понятиями морфематики и деривации, научиться определять способы образования слов, осуществлять словообразовательный и морфемный анализ.

Ключевые слова: технологии обучения, информационно-коммуникационные технологии обучения, электронное предметно-методическое портфолио, мультимедийные презентации.

Стаття надійшла до редколегії 12.10.2015

УДК 378.147

А. Ю. САДОВАЯ

г. Николаев

sadovaya_anna@mail.ru

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается игра как форма контроля учебного процесса и средство активизации познавательной деятельности студентов, раскрывается содержательное и методическое сопровождение игры. Особое внимание уделяется организации игровой формы проверки знаний студентов применительно к их профессиональной деятельности. Проанализировано влияние игровых методов обучения и контроля на учебную деятельность студентов, процесс подготовки специалистов в вузе, средство достижения учебных, воспитательных и развивающих целей коллективного характера. Игровые формы проверки знаний по русскому языку имеют большие возможности проявления творческих способностей для самого преподавателя в организации занятий.

Ключевые слова: игра, игровые методы, интерактивные методы, учебная игра.

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня образования, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Задача любого высшего учреждения – не только выпуск специалистов, получающих подготовку высокого уровня, но и включение студентов уже в процессе обучения в разработку принципиально новых технологий. При этом важно развивать у студентов такие способности, как творческая активность, креативное мышление, умение оценивать, рационализировать, быстро адаптироваться к изменчивым условиям.

Разработка и внедрение интерактивных методов обучения осуществляется многими педагогами и психологами (И. Г. Абрамова [1], В. Г. Василенко [2], Е. Н. Лукаш, В. И. Маршев [3], Е. К. Погребная [4] и др.), но недостаточно изучено использование игровых методов проверки знаний по русскому языку.

Цель статьи – рассмотрение влияния игровых методов обучения и контроля на учебную деятельность студентов и процесс подготовки специалистов в вузе.

Игровые методы проверки знаний, применяемые в педагогической практике учебных заведений, относятся к интерактивным методам обучения. Это объясняется тем, что в них преобладает продуктивно-преобразовательная деятельность студентов. Среди основных функций игрового обучения выделяют познавательную, исследовательскую, воспитательную, а также функцию контроля [1, 85].

Игры являются одним из важнейших и эффективных элементов подготовки будущих филологов. Участвуя в них, студенты приучаются решать профессиональные задачи в современных условиях. Игровые формы проверки знаний активизируют познавательную деятельность студентов, стимулируют развитие творческих способностей.

В настоящее время различают три сферы применения игрового метода: учебная сфера (учебный метод применяется в учебной программе для обучения, повышения квалифи-

кации); исследовательская сфера (используется для моделирования будущей профессиональной деятельности с целью изучения принятия решений, оценки эффективности организационных структур и т.д.); оперативно-практическая сфера (игровой метод используется для анализа элементов конкретных систем, для разработки различных элементов системы образования) [3, 5–11].

Педагогическая суть деловой игры – активизировать мышление студентов, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение, приблизить его к профориентационному, подготовить к профессиональной практической деятельности. Несмотря на то, что в использовании деловой игры можно отметить положительные и отрицательные моменты [4], она раскрывает личностный потенциал студента: каждый участник может продиагностировать свои возможности в одиночку, а также и в совместной деятельности с другими участниками.

Для студентов особенно актуальным является умение использовать полученные знания в различных учебно-коммуникативных ситуациях. Особого рода «скорость мышления», правильность принятия решений в современной жизни зачастую являются факторами, определяющими успешность личности, уровень ее жизненных достижений.

Насколько стремительно работает мысль молодежи XXI века, показывает игра «Лингвистический экспресс», которая ежегодно проводится на филологическом факультете Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского. В игре принимают участие команды студентов первого курса направления подготовки: Филология* (Язык и литература (русский)) и команды учащихся 11 классов средних общеобразовательных школ г. Николаева.

Цель данного мероприятия – систематизация знаний студентов по русскому языку, полученных в школе и на первом курсе университета, развитие творческой активности, креативного мышления, умения оценивать, рационализировать, быстро адаптироваться к изменчивым условиям.

Структура «Лингвистического экспресса» проста, но содержательна. Сначала участники

представляют свои «Визитные карточки» – мультимедийные коллажи, которые отражают название и кредо каждой команды. Следующий этап игры – перемещение команд по лингвистическим станциям «Фонетика. Орфоэпия», «Лексика и фразеология», «Синтаксис», «Культура речи» и «Орфография», на которых в течение короткого времени (3 минуты) участники команд отвечают на тестовые вопросы по соответствующим разделам русского языка.

Станция «Фонетика. Орфоэпия»

1. *Правильно ли поставлено ударение в форме множественного числа в словах:* а) средства; б) шарфы; в) ступни; г) торты?
2. *В каком слове первый слог ударный:* а) жалюзи; б) свекла; в) столяр; г) эксперт?
3. *Отметьте слово с неверным ударением (ударный слог выделен):* а) апостроф; б) избалованный; в) углубит; г) торты.
4. *В каком слове согласный перед буквой «е» произносится мягко:* а) антитеза; б) теннис; в) гротеск; г) тенор?
5. *В каком слове согласный перед буквой «е» произносится твердо:* а) брюнет; б) терапевт; в) генезис; г) барельеф?
6. *Укажите слово, в котором нормативными считаются оба варианта [чн], [шн]:* а) скучно; б) прачечная; в) булочная; г) Ильинична.
7. *В каком ряду все слова состоят из 9 звуков:* а) взъерошить, настольная, сверхчутье; б) бельевая, сафьяновый, льстивость; в) объемность, Приамурье, въездная; г) разъемный, льющийся, соловьиные?
8. *В каком ряду только мягкие согласные:* а) безмятежность, утешение, комментарий; б) бюллетень, часики, десятилетие; в) съешьте, по-щучьему, отличаешься; г) режьте, серебряный, прищипит?
9. *В каком ряду во всех словах количество букв и звуков совпадает:* а) страстное, бьющаяся, подстричь; б) июльский, маячить, прелестное; в) создаешь, поющие, местность; г) тростниковые, вскользь, разъярившийся?
10. *В каком ряду во всех словах нет звука [з]:* а) заранее; разжиться, выезжать; б) безрадостный, изжарил, зеленеющий; в) разместиться, землемер, близкий; г) ежжу, брызжет, синтез?

Для справок:

1 б, в; 2 б; 3 б, в; 4 г; 5 в; 6 в; 7 в; 8 б; 9 б; 10 г.

Станция «Лексика и фразеология»

1. *Какое из перечисленных слов имеет значение «лицемерие, ханжество»: а) хвастовство; б) равнодушие; в) фарисейство; г) авантюризм?*
2. *Выберите слово, к которому нельзя подобрать омоним: а) норка; б) река; в) спал; г) ласка.*
3. *В каком предложении вместо слова «представить» нужно употребить слово «предоставить»: а) Этот дом представляет собой нечто похожее на замок; б) Актер умел представить пение соловья; в) Вам нужно срочно представить отчет о командировке; г) Я представил вам возможность самостоятельно решать эти вопросы?*
4. *Какое из данных слов не является синонимом слова «фильм»: а) картина; б) лента; в) рама; г) кино?*
5. *В каком предложении слово «буйный» употреблено неуместно: а) Гремели камнями, боролись две буйные горные речки; б) И он уже не в силах унять буйной ярости и гнева; в) В XIV веке на Руси начался буйный расцвет архитектуры; г) Его буйное воображение приходилось сдерживать и направлять?*
6. *В каком ряду не все слова являются синонимами: а) узы, оковы, пути; б) воображение, фантазия, вымысел; в) усердие, одолжение, услуга; г) холм, пригорок, возвышенность?*
7. *В каком ряду не все фразеологические обороты являются синонимами: а) два сапога пара, одного поля ягоды, одним лыком шиты; б) душа уходит в пятки, душа в душу, душа нараспашку; в) выжимать соки, драть шкуру, тянуть жилы; г) прошупывать почву, закидывать удочки, пускать пробный шар?*
8. *Выберите из предложенного ряда пословицу: а) остаться у разбитого корыта; б) мал золотник, да дорог; в) грызть гранит науки; г) водить за нос.*
9. *Сколько пар антонимов в данных пословицах – Страшен враг за горами, но страшнее за плечами. Много шума, да мало толку: а) одна; б) две; в) три; г) антонимов нет?*
10. *В каком ряду сочетаний слов все прилагательные употреблены в переносном значении: а) лисья хитрость, железная воля, каменный дом; б) холодный ум, медвежья берлога, глубокий анализ; в) золотое сердце, теплый прием, чистая посуда; г) дырявая память, туманный намек, сердечный человек?*

Для справок:

1 в; 2 б; 3 г; 4 в; 5 в; 6 в; 7 б; 8 б; 9 а; 10 г.

Станция «Синтаксис»

1. *Не соответствует литературной норме словосочетание: а) пришла с базара; б) вернулся с Кавказа; в) приехал из Львова; г) поехать до бабушки.*
2. *Правильно построены словосочетания: а) заведующий кафедрой; б) выйти с автобуса; в) памятник Пушкина; г) хранитель музея.*
3. *В каком ряду даны все словосочетания со связью примыкание: а) вкратце изложить, работать молча, сомневаюсь в этом; б) откуда-то издалека, кофе по-турецки, яйцо вкрутую; в) говорить невпопад, два рубля, любясь собою; г) сжечь дотла, говорить вполголоса, в пустую комнату?*
4. *В каком предложении сказуемое составное именное: а) Мне хотелось бы купить новую кассету; б) И эту поступь миллионов ног должна сегодня чувствовать планета; в) Все реже слышен голос незнакомки; г) Без труда не может быть чистой и радостной жизни?*
5. *Какое предложение не является безличным: а) Мне выгоднее всего было остаться сегодня дома; б) Все темней и темней сад над землей; в) Она мечтой стремиться к жизни волевой; г) От его слов Никите становиться нестерпимо жутко?*
6. *В каком примере есть обращение: а) Русский характер! Поди-ка опиши его! б) Зима! Из глубины твоих снегов встают, чернея, пни деревьев. в) Чудо! Оно совершается в каждом листке. г) Прощанье! Скорбное слово!?*
7. *Какое предложение не осложнено уточняющим членом: а) Теперь же, после половодья, эта река была саженой в шесть; б) Вдруг впереди, под темными горами, мелькнул огонек; в) Несмотря на плохую погоду, лыжные соревнования состоялись; г) Внизу, в тени, шумел Дунай?*
8. *Какой из вариантов продолжения предложения нужно выбрать, чтобы получилось сложносочиненное предложение: С самого утра мы начали нервничать... а) так что настроение было испорчено на весь день; б) и обсуждать возможные трудности предстоящего дела; в) но погода не подвела нас и на этот раз; г) потому что каждый из нас чувствовал себя неуверенно?*
9. *В каком варианте правильно согласованы подлежащее и сказуемое: а) После случившегося отец с ребенком решили переехать; б) Я с моими сыновьями еду*

раньше; в) Писатель со своей семьей провели лето на даче; г) Сотня ребят разбежались во все стороны?

10. В каком варианте правильно построены предложения: а) До конца пути оставались пятнадцать километров; б) Ряд студентов участвовали в олимпиаде; в) Плащ-палатка лежал в рюкзаке; г) Три подружки сидело на лавочке?

Для справок:

1 г; 2 а, г; 3 б; 4 в; 5 в; 6 б; 7 в; 8 в; 9 б; 10 б.

Станция «Культура речи»

1. В каком ряду нет ошибок в построении словосочетаний: а) критиковать за ошибки, уделяет внимание на детали; б) обвинять за растрату, отдел кадрами; в) отметить достоинства, скучаю по вас; г) оплата за проезд, основываться на фактах?
2. В каком примере неверно указан вопрос к зависимому слову от глагола: а) возмущаться (против чего?); б) руководить (кем? чем?); в) беспокоиться (за что? за кого?); г) содействовать (кому? чему?)?
3. В каких предложениях слово «свой» – лишнее: а) Русская литература прошла длительный путь своего развития; б) Вдруг Софья теряет своё сознание; в) Во время летних каникул он мог целыми днями заниматься своей химией; г) Директор интерната своё главное внимание уделяет воспитательной работе; д) Каждая школа с учётом своей специфики определяет наиболее эффективную методику использования обучающихся машин?
4. В каких предложениях допущены речевые ошибки: а) Далее мы коснёмся этого вопроса более подробно; б) На ярмарке был представлен широкий ассортимент сапогов, туфель и ботинок; в) «Держи обоими руками!» – сказала подруга; г) Голоса по дороге про темную речку поют?
5. В каком варианте неправильно построено словосочетание: а) принять меры; б) приостановить меры; в) приложить силы; г) заслужил известность; д) приобрел известность?
6. Правильно построены словосочетания в вариантах: а) одеть пальто; б) одеть ребенка; в) предоставить возможность; г) представить слово докладчику.
7. Тавтологичными являются словосочетания (плеоназм): а) свободная вакансия; б) новый файл; в) монументальный памятник; г) моя автобиография.
8. Правила лексической сочетаемости нарушены в предложениях: а) Этот фильм оказал на нее (слово «просто» убрали)

неизгладимое впечатление; б) У меня складывается мысль, что вы неясно представляете себе ситуацию; в) Они сыграли большую роль в этой истории; г) В этом деле он играет первую скрипку; д) Наконец-то этот ребус распутан: задержаны трое бандитов.

9. Допущена ошибка в употреблении фразеологизма: а) поднять занавес над этой историей; б) красной нитью проходит мысль; в) пускать пыль в глаза; г) пока суд да дело; д) результаты не замедлят себя ждать.

10. В каких предложениях глаголы употреблены правильно: а) Им двигает чувство сострадания; б) Ветер колышет листву; в) Листья колышутся на ветру; г) Институт организывает подготовительные курсы; д) Человеку свойственно ошибаться?

Для справок:

1 в, г; 2 в; 3 б, в; 4 б, в, г; 5 б; 6 б, в;

7 а, в, г; 8 б, д; 9 д; 10 в, д.

Станция «Орфография»

1. Как правильно написать про гостеприимную хозяйку: а) подчивала явствами; б) подчевала яствами; в) потчевала яствами; г) потчивала явствами?
2. Какая буква русского алфавита на письме может быть необязательной: а) ь; б) й; в) ы; г) ё?
3. В каком слове допущена ошибка при написании приставки: а) президент; б) прискверный; в) прислониться; г) приукрасить?
4. Как пишется слово [переносица]: а) переносится; б) как слышится, так и пишется; в) зависит от части речи?
5. Найдите наречие: а) вследствие; б) в течение; в) на счет; г) всмятку.
6. Где требуется написание буквы «т»: а) сверс..ник; б) ровес..ник; в) опас..ный; г) искус..ный?
7. Найдите слово с пропущенной гласной «ы»: а) сверх..зысканный; б) без..дейный; в) дез..нфекция; г) меж..нститутский.
8. В какой из фраз требуется раздельное написание «не»: а) (не)лепый случай; б) (не)веселое настроение; в) никому (не)известный актер; г) (не)постоянный характер писателя?
9. Где пропущен мягкий знак: а) банщик; б) черешенки; в) удивляются; г) настез?
10. Как можно взглянуть на человека: а) изподтишка; б) исподтишка; в) изподтишка; г) испоттишка?

Для справок:

1 в; 2 г; 3 б; 4 в; 5 г; 6 а; 7 б; 8 в; 9 г; 10 б.

Находясь на каждой из «лингвистических станций», участники показали не только отличное знание русского языка, но и слаженную работу, умение быстро отвечать на вопросы. В заключительном конкурсе «Домашнее задание» каждая команда подготовила творческую интерпретацию современного русского фразеологизма, значение которого должны были разгадать участники других команд. Жюри оценивались не только правильность, грамотность, полнота и точность ответов на вопросы, но также творческий подход, креативность мышления, мобильность, способность быстро реагировать и ориентироваться в обстановке.

Опыт показал, что игра «Лингвистический экспресс» может стать не только эффективной формой проверки знаний студентов по русскому языку, но и способствовать достижению учебных, воспитательных и развивающих целей коллективного характера на основе знакомства с реальной организацией работы. Познавательная эффективность осуществляется в процессе игры путем знаком-

ства студентов с диалектическими методами исследования вопроса (проблемы), организацией работы коллектива, с функциями своей будущей профессиональной деятельности на личном примере. В процессе игры развиваются логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться в процессе дискуссии. Такой метод, как игровая форма проверки знаний по русскому языку, дает большие возможности проявления творческих способностей для самого преподавателя в организации занятий.

Список использованных источников

1. Василенко В. Г. Игровые методы проведения учебных занятий в высшей школе / В. Г. Василенко // Вестник РМАТ. – 2014. – № 1 (10). – С. 85–93.
2. Комплексная деловая игра / Под ред. И. Г. Абрамова [и др.]. – М.: Мысль, 1991. – 360 с.
3. Маршев В. И. Методы активного обучения управлению / В. И. Маршев, Е. Н. Лукаш. – М.: МГУ, 1991. – 420 с.
4. Погребная Е. Н. Психолого-педагогические основы активных методов обучения [Электронный ресурс] / Е. Н. Погребная. – Режим доступа: <http://tnaia.narod.ru/sk/>

A. SADOVAYA
Mykolaiv

GAMING METHODS FOR KNOWLEDGE CHECK OF RUSSIAN LANGUAGE AS AN ACTIVISATION MEANS OF STUDENTS' ACTIVITY

The article considers the game as a form of the educational process control and means of activation the cognitive activity of students, reveals informative and methodical support of the game. Particular attention is paid to the organization of the game form of students' knowledge check in relation to their professional orientation. It has been analyzed the influence of gaming methods of teaching and knowledge check on training specialists in high school, different kinds of learning activities of students, development of their creative abilities. Game forms of knowledge check by the Russian language contribute to the achievement of training, educational and developmental objectives of the collective nature based on acquaintance with the actual work organization.

Key words: game, gaming techniques, interactive methods, educational game.

Г. Ю. САДОВА
м. Николаїв

ІГРОВІ МЕТОДИ ПЕРЕВІРКИ ЗНАТЬ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається гра як форма контролю навчального процесу та засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, розкривається змістовний і методичний супровід гри. Особлива увага приділяється організації ігрової форми перевірки знань студентів стосовно їх професійної спрямованості. Проаналізовано вплив ігрових методів навчання і контролю на процес підготовки фахівців у вузі, різні види навчальної діяльності студентів, розвиток їх творчих здібностей. Ігрові форми перевірки знань з російської мови сприяють досягненню навчальних, виховних і розвиваючих цілей колективного характеру на основі знайомства з реальною організацією роботи.

Ключові слова: гра, ігрові методи, інтерактивні методи, навчальна гра.

Стаття надійшла до редколегії 26.10.2015

УДК 372.461– 057.874:37=161.2

Н. М. СІРАНЧУК

м. Рівне

vasylyshynata@bk.ru

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ МОДЕЛЕЙ ПОРОДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ

У статті обґрунтовано теоретичні принципи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на основі аналізу наявних в психології, лінгвістиці та психолінгвістиці моделей породження мовленнєвого висловлювання та власних експериментальних даних, одержаних автором протягом 2010–2014 рр. в процесі експериментального навчання в школах м. Рівне.

Ключові слова: лексична синонімія, форма висловлювання, смисл висловлювання, систематичний лексичний запас, сховище семантичної інформації.

Мета державної освітньої політики полягає у створенні умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися протягом життя. Світові тенденції модернізації загальної середньої освіти характеризуються тим, що знання перестають бути головною метою навчання, натомість пріоритетного значення надають формуванню в учнів здатності користуватися знаннями, застосовувати їх у різноманітних життєвих ситуаціях. Посилення діяльнісного компонента змісту освіти актуалізує необхідність формувати в молодших школярів ключові та предметні компетентності, необхідні для їхньої життєдіяльності.

Дослідження формування лексичної компетентності в учнів початкових класів розглядається в контексті проблем шкільної мовної освіти в Україні, головними аспектами якої є забезпечення пріоритету української мови як державної, створення умов для розвитку особистості школяра з перших років навчання, оскільки саме в цей час закладається основа життєтворчості.

Багатоаспектність і складність проблеми формування лексичної компетентності в молодших школярів зумовили її розгалуженість: вивчення проблем мовної прагматики, аналіз цілей, мотивів, настанов учасників комунікації, які суттєво визначають особливості мовленнєвого продукту (Г. Богданович, В. Бондарко, А. Вежбицька, Є. Верещагін, Т. Винокур, М. Всеволодова, І. Голубовська, Ю. Караулов, В. Кононенко, В. Костомаров,

В. Красних, О. Кубрякова, Л. Мацько, О. Митрофанова, Н. Озерова, Р. Ратмайр, О. Шмельов та ін.); збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, Л. Кулибчук, Т. Коршун, В. Тихоша та ін.); культура мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, О. Горошкіна, В. Костомаров, Л. Мацько та ін.); психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Синиця); функціонування текстів художнього стилю (Л. Варзацька, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.); розробка мовного компонента загальноосвітньої підготовки учнів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Хорошковська та ін.); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Л. Попова, М. Стельмахович та ін.). Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності збагачення особистості дитини цінними духовно-художніми враженнями, емоційністю сприйняття навколишнього світу, розвитком її мовлення, творчою самореалізацією.

Під *лексичною компетентністю молодшого школяра* розуміємо здатність учня до мотиваційної, когнітивної, практичної, рефлексивної та поведінкової лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Поняття «лексичної компетентності молодшого школяра» значно ширше за поняття «знання, уміння та навички з лексики», оскільки концентрує в собі спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири тощо), її здатність долати стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації, гнучкість мислення; характер – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості. Лексична компетентність молодшого школяра є однією з інтегрованих якостей особистості учня, яка дає змогу свідомо й творчо впливати на власне мовлення, розвивати свою індивідуальність, досягати успішної, оптимальної життєдіяльності.

Мета статті – науково обґрунтувати процес формування лексичної компетентності молодшого школяра на основі лінгвістичних та психолінгвістичних моделей породження мовленнєвого висловлювання.

Процес виникнення та продукування мовлення, за Л. Виготським, це процес об'ємний і багатогранний. Послідовники Л. Виготського, сучасні вітчизняні вчені розділяють смисловий і граматичний компоненти породження мовленнєвого висловлювання та виділяють ряд рівнів, або планів породження. Відтак, Н. Новіков розрізняє у Л. Виготського три основні рівні породження мовлення: 1) думка, або синтаксис словесних знаків; 2) словесний синтаксис і граматику слів; 3) мовлення, що звучить за фазами [8, 48]. За Т. Ахутіною, в концепції Л. Виготського можна виділити п'ять послідовних планів: 1) мотив (породження); 2) думка (оформлення думки); 3) внутрішнє мовлення (зосередження думки у внутрішньому слові); 4) семантичний план (зосередження в значеннях зовнішніх слів); 5) зовнішній, пофазовий план (видозміна структури при її втіленні в словах, перехід від синтаксису значень до словесного синтаксису, зовнішнє мовлення) [1, 102].

Спрощено схему породження мовленнєвого висловлювання зображають як лінійний процес, крім того, на розрізнення лінійного й нелінійного етапів у породженні мовлення вказують багато авторів, що дослідили цей складний процес (О. Леонтьєв, С. Шаумян і П. Соболева, Д. Уорт, Г. Каррі, Б. Норман, Ю. Красіков). Прихильники діяльнісного підходу до навчання мови й розвитку мовлення серед методистів зазвичай спираються на

модель породження мовленнєвого висловлювання, що належить О. Леонтьєву, який виділяє наступні фази: 1) мотивація; 2) формування мовної інтенції (наміри); 3) внутрішнє програмування; 4) реалізація програми; 5) контроль [6, 158].

Проблема моделювання процесу породження мовлення у вітчизняній лінгвістиці, психолінгвістиці, психології є предметом наукових пошуків багатьох учених – О. Леонтьєв, М. Жинкін, Т. Рябова, С. Кацнельсон, Т. Ахутіна, О. Лурія, І. Зимня. Всі ці роботи розвивають ідеї, висловлені Л. Виготським, і характеризуються багатоаспектністю, «об'ємністю» підходів. Найбільш продуктивними й близькими за своїм підходом для нас є трансформаційна модель Аврама Ноама Хомського в межах генеративної граматики [5; 6] й моделі, розроблені в генеративній семантиці (Дж. Катц, Дж. Фодор, Ч. Філлмор).

Цікавою думкою представників трансформаційної граматики щодо ролі плану висловлювання в структурі мовленнєвого акту є «звичайне висловлювання речення є мовленнєвою навичкою, яка виробляється багаторічною практикою. Як будь-яка навичка, вона повинна керуватись планом, тобто повинен бути окремий точний план для кожного окремого речення, яке ми висловлюємо» [3, 26]. Система «відмінків» Ч. Філлмора [10, 20], (вона займає чільне місце в моделі Т. Ахутіної), ефективна своєю ідеєю предиката й аргументів, оскільки робить дієслово центральним елементом висловлювання. Проте, як вказував О. Леонтьєв, трансформаційна модель не враховує комунікативних умов і мотиваційний етап породження [6]. Однак, поняття, що вироблені означеними напрямками, орієнтуються на логічні схеми та мало приділяють увагу етапу контролю.

Для сучасної вітчизняної психолінгвістичної школи, що базується на ідеях Л. Виготського, які продовжили свій розвиток в працях О. Леонтьєва, Н. Жинкіна, Т. Ахутіної, А. Шахнаровича, Ю. Красікова та ін., характерна орієнтація на психофізіологічні особливості людини, а не на логіко-математичні схеми. При цьому не варто «ні повністю відокремлювати граматику від семантики, ні приймати одні й ті самі правила для опису все ж таки різних процесів» [3, 20].

Методично важливими є питання внутрішнього програмування конкретного висловлювання. Опис основних рис цього етапу мовленнєвого акту, що відображений в працях О. Леонт'єва, Т. Ахутіної, Ю. Красікова. «Програмування... може бути двох видів: а) програмування конкретного висловлювання; б) програмування мовленнєвого цілого. Перше здійснюється... на одне висловлювання вперед, друге – на більш тривалий термін. Чи є друге продовженням, розвитком, узагальненням першого? – це вимагає спеціального дослідження» [5, 7]. «Одиниці програми за своєю семантичною природою є «смыслами», а не «значеннями». При цьому смысл, за О. Леонт'євим, розуміється як віддзеркалення фрагмента дійсності в свідомості через призму того місця, яке цей «фрагмент дійсності» займає в діяльності даного суб'єкта» [3, 9]. Програма (мала програма) складається зі своєрідних смислових «віх»... таких, як суб'єкт, предикат або об'єкт» [3, 9].

Отже, проблеми породження семантики й граматики тексту стали об'єктом пильної уваги перш за все вчених-психолінгвістів. Ми спираємося на психолінгвістичну модель механізму породження мовленнєвого висловлювання Н. Жинкіна, а також на модель, обґрунтовану в останні десятиліття в роботах Ю. Красікова [4, 9]. Зокрема, експериментальне дослідження Ю. Красікова, присвячене вивченню алгоритмів породження мовлення, виявило існування жорсткої структуризації невловимого раніше смислу. Автором доведено, що є послідовність, тобто наявність алгоритму породження смислових одиниць. На експериментальному матеріалі були виділені нові смислові одиниці розчленування тексту, які не співпадають з одиницями, описаними в традиційній лінгвістиці, а також одиниці граматикизації тексту (рівні граматичного його оформлення). Автор, описавши весь набір смислових одиниць, виявлених в експерименті, показав спільність процесів семантизації та граматикизації висловлювання, що виникає. На відміну від традиційної, лінгвістичної, нормативної, як її називає автор, граматики, граматики породження – це абсолютно особлива, ієрархізована система функціональних рівнів породження висловлювання. Їх сім: фонетичний, морфологічний, функціона-

льно-граматичний, ядерно-граматичний, логіко-семантичний, рівень смислових (семантичних) акцентів – рівень семантичної телеології, емоційний рівень породження [3, 200].

На кожному рівні породження способи оперування матеріалом мають загальні закономірності, хоча сам характер оперування індивідуалізувався (якість одиниць кожного рівня різна). Продукція перших трьох рівнів до певної міри зберігається нормативною (автор використовує ще термін «зовнішньою») граматику [3, 173]. Це, виявилось і в самих назвах перших трьох рівнів. Така ієрархічна структура граматикизації породження не співвідноситься з формальною (нормативною) граматику, прийнятою в лінгвістиці.

У процесі формування висловлювання відбувається рух від нижчого рівня реалізації висловлювання до вищого. Автор визнає можливість одночасного оформлення на різних функціональних рівнях породження різних функціональних одиниць. Два процеси в структурі породження висловлювання зливаються в один – процес семантизації та процес граматикизації (формалізації) породжуваного тексту. У більш традиційній термінології це означає, що процеси семантичної та граматичної структуризації тексту протікають одночасно, причому в названому дослідженні доведена спільність генезису обох процесів [3, 204].

Для нас значущим фактом є висновок про те, що «при породженні висловлювання зміна форми висловлювання при тих самих лексичних одиницях незмінно призведе до зміни смислу» [3, 76]. Смысл висловлювання диктує таку або іншу форму висловлювання. Проте смислові, семантичні варіанти оформлюються вже всередині обкреслених формальних обмежень. Інакше кажучи, спочатку реалізується загальна теза, потім відбувається її конкретизація. Коли в першу чергу реалізуються загальні положення варіанта висловлювання, то тут виявляється семантична сторона процесу формалізації; це семантизація загального, логічного порядку. Потім, коли реалізуються часткові положення варіанта висловлювання, вони діють вже в рамках жорсткої, не змінної формальної структури [3, 204].

Суть висновків ученого можна звести до наступного. У ході членування тексту виділя-

ються відрізки з закінченою смисловою структурою. Ці відрізки групуються за характером семантичної інформації, що пропонується в них (описані відрізки в роботі називаються ще семантичними блоками). Доведений факт членування породжуваного мовлення відрізками іманентного (внутрішнього, властивого самій природі) членування, які розгортаються в певному порядку, виявляючи структурні одиниці смислу висловлювання. «Безперечна також матеріалізація загального генезису смислоутворювальної й формоутворювальної систем породження в ідентичних, але таких, що матеріалізуються в кожній системі якісно інших закономірностях, одна з яких – реалізація спочатку загального положення, а потім – конкретизація цього положення» [3, 205].

При зміні граматичної схеми змінюється й лексичне наповнення морфологічних (граматичних) одиниць: наприклад, замість «знаходжуся серед» вжито «мене оточують». Але ці вибір і заміна відбуваються в заданих функціонально-семантичних обмеженнях [3, 181]. У ході породження варіантів висловлювання діє закон конкретизації висловлювання, згідно з якими і відбувається вибір варіанта. Причому тенденція уточнення конкретного висловлювання діє на всіх рівнях.

Факти свідчать про блоковий характер породження мовлення [3, 178]. Сильніші в семантичному відношенні (інформаційно більш значущі) частини висловлювання пригнічують при породженні попередні їм слабкіші, тобто менш інформаційно значущі частини. Ця інформаційна значущість в цілому визначається логіко-семантичною схемою висловлювання [3, 184]. У дослідженнях наводяться докази «нелінійного, гніздового порядку оформлення функціонально-граматичних частин висловлювання в механізмі породження» [3, 184].

Цікаві дані, які свідчать про реальну наявність в свідомості людини сховища семантичної інформації, що зіставляється з фразою; поза сумнівом і оперування на одному з рівнів породження стійкими семантичними одиницями, що зіставляється з фразою [3, 80]. Про подібні «стереотипні об'єднання» в «структурі мовної особистості» говорив і Ю. Караулов. На цей методично значущий

факт указує і Т. Ладиженська, посилаючись на В. Звєгінцева: «У процесі комунікації можливі дві типові ситуації: говоріння «про звичайні речі, що не вимагають глибоких роздумів», і говоріння про речі, що «вимагають... мінімальних творчих роздумів»... У першому випадку, відзначає В. Звєгінцев, мовець використовує мовленнєві шаблони, «які кожна людина має в своєму розпорядженні у певних життєвих ситуаціях», в другому – «людина на рівні програми оперує не словами, а семантичними полями, з складу яких вона й обирає потрібне слово, щоб з можливою точністю виразити в мовленні свою думку» [7, 142]. Ю. Красіков встановив на основі експериментальних даних (як своїх, так й інших учених) положення про те, що в механізмі породження висловлювання є набір типових семантичних одиниць, що зіставляються з окремим висловлюванням, фразою. Це свого роду систематичний лексичний запас, який утворюється внаслідок повторюваності ситуацій матеріального світу, що відображаються в мисленні. Цей набір семантичних одиниць тісно пов'язаний із граматичними структурами, набором типових граматичних схем [3, 179–180]. Наводяться факти активізації, в першу чергу, стійких, звичних мовленнєвих зворотів, що, на думку автора, підтверджує наявність сховища цих зворотів. Означена наукова позиція дає підстави вважати методично важливим напрямом у формуванні лексичної компетентності школяра не тільки збагачення словника дитини, але й збагачення лексико-граматичної будови мовлення в цілому.

Це спонукало нас прослідкувати в експериментальному навчанні й зробити висновки про ефективність розвитку лексико-граматичної будови мовлення учнів за рахунок збагачення їх словами, словосполученнями, реченнями різної граматичної віднесеності, але що належать до одного семантичного поля. Інакше кажучи, дослідне навчання підтвердило ефективність збагачення мовлення дітей різними словами й мовленнєвими зворотами (словосполученнями й реченнями) для вираження одного й того самого смислу. Лексична синонімія, на наш погляд, є важливою складовою частиною формування лексичної компетентності молодшого школяра.

За словами О. Леонтєва, процес мовлення є процесом переходу від «мовленнєвого задуму» до його втілення в значеннях тієї або іншої мови й далі до реалізації в зовнішньому мовленні – усному чи писемному. І тому істотним для формування лексичної компетентності школяра є питання про планування мовлення, про задум. Ми співвідносимо План (задум) з його Еталоном (досвідом, образами в пам'яті), реалізуємо й знову співвідносимо на етапі контролю те, що вийшло. З цього постулату психолінгвістики випливає методичний висновок: в якості засобу збагачення Еталону треба давати тексти-зразки й приклади вживання слів, словосполучень, речень для вираження однієї й тієї самої думки; пропонувати учням різноманітні однотемні або однотипні тексти, щоб накопичувати в пам'яті дитини Еталони.

Механізми контролю також потребують відпрацювання, а тому треба пропонувати дитині створювати за даним планом свій текст, а потім порівнювати з текстом іншого автора (у методиці це прийом стилізації).

Робота над еталонами лексичного рівня – це робота над значенням слова, над його вживанням відповідно до норм мови. Це робота над реченнями, як можливість реалізації одного й того самого смислу різними граматичними формами. Навчання вибору слів у залежності: а) від смислу, б) від наявних в мові для реалізації цього смислу граматичних конструкцій.

Особливо активно в експериментальному навчанні використовується модель М. Жинкіна, згідно з якою в основі механізму породження мовлення лежить задум, пов'язаний з «предметно-схемним кодом», який не пов'язаний зі словами, але може бути розкритий в мовленнєвому повідомленні. «Смисл і значення (у цьому М. Жинкін наслідує Р. Фреге) на цьому рівні не розрізняються й розуміються: смисл – як спосіб назвати денотат, значення – сам денотат, предмет дійсності... Розведення смислу та значення... відбувається в завершеному тексті, де вже знайдені і відібрані їх звукові послідовності. Щодо процесу розкриття задуму в тексті, то відбір конкретних слів здійснюється на рівні їх значень, тобто денотатів» [3, 12]. «Підтема визначається як деяке інформаційне утворення, що обмежує зміст певними рамками, в межах яких може бути

продовжений смисловий ряд» [2]. М. Жинкін вважає, що лексика первинна за відношенням до граматики [2], тоді як І. Зимня виділяє одночасність процесів смислоутворення та формоутворення. Як би там не було, очевидним є те, що *необхідно сконцентрувати роботу на смислоутворення, з одного боку, і на формоутворення (реалізації смислу за допомогою лексико-граматичних одиниць – слів, словосполучень, речень, тексту) – з іншого.*

«У процесі відбору здійснюється контроль за надходженням в інтелект тільки осмислених поєднань слів» [8], або смислових рядів. Вони «розташовані, ймовірно, в багатовимірному просторі та йдуть не тільки лінійно в одному напрямі, але й від кожного члена пари може бути початий новий бічний ряд, так що від його пар відійдуть нові парні ряди» [2].

«Одні й ті ж слова, що входять у різні ряди, можуть мати різні значення. Переходи між рядами дискретні, й тому в процесі відбору всього повинна бути якась закономірність переходу від одного ряду до іншого або продовження цих рядів. Після того, як необхідні елементи відібрані й між ними встановлений смисловий зв'язок, здійснюється граматичне синтаксування» [8, 49].

Основою процесу, що породжує висловлювання, за М. Жинкіним, є слово, воно зберігається в пам'яті в зредукованому вигляді, неповній формі у вигляді фонемної решітки, над якою надбудовується морфемна решітка. Повне слово формується тільки в процесі складання повідомлення в результаті застосування того чи іншого синтаксичного правила, яке з'являється відразу, як деяка закінчена схема поєднання слів [8, 48].

Механізм випереджуючого синтезу (за М. Жинкіним) грає велику роль у процесі породження мовлення, він покладений в основу побудови, наприклад, методичної теорії формування синтаксичної будови мовлення учнів. Цей процес грає роль і під час формування лексичної компетентності молодшого школяра. «У результаті утримування в оперативній пам'яті одних елементів і попередження інших з'являється можливість одночасного синтезу послідовності повних слів. При цьому такий сполучний синтетичний зв'язок не залежить ні від звукової характеристики слів, ні від їх значення, тобто він фо-

рмальний, а тому дозволяє використовувати будь-які слова» [8, 48].

Цей рівень формальних граматичних схем, коли відомо, для якого конкретного слова (слів) потрібна дана схема, настає після відбору конкретного слова (фонемні, морфемні решітки), до відбору конкретного слова відбувається смисловий етап породження... [3, 13].

М. Жинкін розрізняє довільне й мимовільне управління процесом породження. Мимовільне управління – це автоматизовані операції типу вимовляння звуку, з'єднання звуків, зв'язок слів у реченні. Довільне управління – це складання програми висловлювання (задум), що передує смислового етапу породження [2].

У всіх описаних нами моделях наявна одна й та сама сходинка: після смислового етапу йде відбір лексичних одиниць. В узагальненій моделі І. Зимньої виділено три основні рівні: спонукальний, формувальний та реалізуючий. Перший рівень – мотиваційний, другий – формування думки за допомогою мови, де розрізняють дві фази, що одночасно відбуваються: смислоутворювальна й що формує (інакше – формоутворювальна, або граматиалізація) – фаза внутрішнього програмування (за О. Леонтьєвим). Третій рівень, що реалізовує, – це власне лексичне наповнення граматичної схеми.

У психофізіологічній моделі Т. Ушакової [9] виділяються три рівні мовленнєвих механізмів. Один із них, другий, – рівень «вербальних тенет», в якому об'єднуються базові елементи за допомогою нервових зв'язків, що відображає реальну картину використання мовлення. Найтісніше пов'язані функціональні структури, відповідними близькими за значенням та звучанням словами. Сюди також включаються (зв'язок слова з сенсорним

образом) минулі враження, досвід людини [9]. Ідея про обов'язкове існування в лексиконі людини, як мінімум, пар слів (синонім-паронім) уже виникала в науці [3, 15]. Для нас ця думка є важливою, оскільки робить методично закономірною й виправдану спеціальну роботу над синонімами й паронімами в аспекті розвитку мовленнєвих механізмів – в цілому, і формування лексичної компетентності дитини – зокрема.

Список використаних джерел

1. Ахутина Т. В. Единици речевого общения, внутрениня речь, порождение речевого высказывания / Т. В. Ахутина // Исследование речевого мышления в психоллингвистике. – М. : Наука, 1985. – С. 99–116.
2. Жинкин Н. И. Грамматика и смысл: (Разбор случая семантической афазии у ребенка) / Н. И. Жинкин // Язык и человек. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – С. 63–85.
3. Красиков Ю. В. Алгоритмы порождения речи / Ю. В. Красиков. – Орджоникидзе : Ир, 1990. – 240 с.
4. Красиков Ю. В. Теория речевых ошибок: (На материале ошибок наборщика) / Ю. В. Красиков. – М. : Наука, 1980. – 124 с.
5. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания / А. А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М. : Изд-во МГУ, 1967. – С. 56–66.
6. Леонтьев А. А. Исследование грамматики / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 161–187.
7. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
8. Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация / А. И. Новиков. – М. : Наука, 1983. – 216 с.
9. Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т. Н. Ушакова // Психофизиологические механизмы внутренней речи. – М. : Наука, 1979. – С. 248.
10. Филлмор Ч. Дело о падеже / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1981. – Вып. 10. – С. 369–495.
11. Хомский Н. О понятии «правило грамматики» / Н. О. Хомский // Новое в лингвистике. – М. : Изд-во иностр. лит., 1965. – Вып. 4. – С. 34–65.
12. Хомский Н. Язык и мышление / Н. О. Хомский ; пер. с англ. Б. Ю. Городецкого ; под ред. В. В. Раскина. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 122 с.

N. SIRANCHUK
Rivne

THE PROCESS OF FORMING JUNIOR PUPILS' LEXICAL COMPETENCY IN THE MODELS OF ORIGINATION SPEAKING SAYING

In this article was explained theoretical principles of forming lexical competence in elementary school children on the base of analyze available in psychology, linguistic and psycholinguistics models of origination speaking saying and its own experimental information, which was gained by author during 2010–2014 years in the process of experimental education in Rivne schools.

Key words: lexical sinonimia, from of utterance, sense of utterance, systematic lexical stock, hold of semantic information.

Н. Н. СИРАНЧУК

г. Ровно

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МОДЕЛЕЙ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

В статье обоснованно теоретические принципы формирования лексической компетентности младших школьников на основе анализа имеющихся в психологии, лингвистике, и психолингвистике моделей порождения речевого высказывания и собственных экспериментальных данных, полученных автором в течение 2010–2014 гг. в процессе экспериментальной работы в школах г. Ровно.

Ключевые слова: лексическая синонимия, форма высказывания, смысл высказывания, систематический лексический запас, хранилище семантической информации.

Стаття надійшла до редколегії 15.10.2015

УДК 371.15

С. В. ТКАЧЕНКО

м. Одеса

svt1503@yahoo.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін та розкрито їх зміст.

Ключові слова: педагогічні умови, етична компетентність, майбутні вчителі, суспільно-гуманітарні дисципліни.

Реалії сьогодення, яким притаманні нестабільність та суперечливість моральної атмосфери в суспільстві, призводять до виникнення деструктивних відносин між людьми в цілому та між учителем та учнями зокрема. Зникають емпатійність, толерантність, альтруїзм, натомість посилюються нечутливість, агресивність, що провокують сварки, конфлікти і невміння адекватно з них виходити. Вирішення зазначеної проблеми в межах освітньої галузі, зорієнтованої на загальнолюдські цінності, вбачаємо у формуванні етичної компетентності педагогічного персоналу. Етична компетентність педагога, що забезпечує етичну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, передбачає сформованість етичної поведінки й моральних якостей на основі свідомого засвоєння етичних знань та оволодіння етичними вміннями, що дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції в колективі, попереджувати й усувати прояви негативної поведінки учнів. Тому проблема формування етичної компетентності майбутніх учителів, зокрема суспільно гуманітарних дисциплін, є актуальною й такою, що потребує вирішення.

Проблеми професійно-етичного розвитку вчителя присвячені праці Е. Гришина, Н. Сопневої, О. Силяєвої, Л. Хоружі, С. Шульпіна та ін.

Мета статті – розкрити сутність педагогічних умов формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у процесі їхньої професійної підготовки у ВНЗ.

Визначення педагогічних умов формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін потребувало уточнення поняття «педагогічні умови», яке тлумачать як: обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [12]; «...сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення конкретної мети» [5, 79]; «...сукупність об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей їх здійснення» [2, 7].

В аспекті започаткованого дослідження педагогічні умови розглядаємо як заходи, що

спеціально створюються в навчально-виховному середовищі й забезпечують процес формування етичних знань, умінь, навичок морально-етичних якостей майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін.

Педагогічними умовами формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у процесі підготовки, було обрано: забезпечення майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін знаннями про гуманістичні цінності; організація міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу на засадах ціннісного ставлення до цілей, змісту й результатів педагогічної діяльності; практична реалізація етичних умінь та етичної поведінки майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін в умовах реальної педагогічної діяльності.

Охарактеризуємо сутність обраних педагогічних умов більш докладно.

Щодо першої педагогічної умови, то гуманістичні цінності є головним внутрішнім орієнтиром педагогічної діяльності й забезпечують відповідне ставлення вчителя до дитини, детермінують його практичну діяльність і повсякденну поведінку [7, 14]. А. Капська зазначає, що гуманістичні цінності передбачають «визнання іншої людини як найвищої цінності та здатність «творити добро» не заради себе, а заради іншої людини, яка цього потребує» [6, 203]. Такими цінностями є добро, любов, справедливість, совість, відповідальність, честь і гідність, співчуття, милосердя тощо.

Доцільність вибору означеної педагогічної умови зумовлена результатами педагогічних досліджень багатьох науковців. Так, Н. Лалак дійшла висновку, що найважливішим засобом формування професійної компетентності вчителя історії є зміст дисципліни, який має бути зорієнтований на цінності суспільства, готувати майбутнього вчителя до життя в багатокультурному суспільстві, сприяти розвитку пізнавальної активності студентів і мотивації до професійної підготовки, оволодінню професійно значущими для вчителя способами діяльності [7, 9].

О. Александрова також наголошує, що ефективність педагогічної діяльності значною мірою визначається сформованістю гу-

маністичних ціннісних орієнтацій педагога, особистісних цінностей [1, 143]. Дослідниця дійшла висновку, що підхід до професійної підготовки педагога, заснований на загальнолюдських, гуманістичних та педагогічних цінностях, має сприяти формуванню такої системи цінностей, яка б відповідала актуальному завданню сучасної освіти – вихованню активних, відповідальних, ініціативних, творчих фахівців, здатних до професійного росту та саморозвитку [1, 144].

Отже, вищевикладене зумовило вибір такої педагогічної умови формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін, як забезпечення майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін знаннями про гуманістичні цінності.

Щодо другої педагогічної умови, то її обґрунтування потребує додаткового аналізу таких понять, як «ціннісне ставлення» й «міжособистісна взаємодія».

«Ціннісне ставлення» – це зв'язок суб'єкта й об'єкта, в якому та чи та властивість об'єкта не просто значуща, а задовольняє потребу суб'єкта: цінністю в ньому є властивість об'єкта, що відповідає інтересам суб'єкта або поставленим ним цілям» [10, 40].

Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності формується в процесі проживання майбутнім вчителем певної системи загальнолюдських цінностей, які поєднують педагогічні цінності й цінність самої педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність є процесом послідовного вирішення різноманітних навчально-виховних завдань, яке відбувається «у взаємодії з іншими людьми, з якими відносини можуть бути дружніми, партнерськими або ворожими» [9].

Л. Велитченко наголошує, що педагогічна взаємодія є «особливою функціональною системою, яка забезпечує вчителю та учням спільний інтерактивний простір відповідно до умов педагогічного процесу. Як багатофакторна система, педагогічна взаємодія має ознаки складових елементів педагогічного процесу соціального, соціально-психологічного, міжособистісного порядку, які відтворюються в категоріях особистості й діяльності як її головних функціональних складових, що су-

б'єктивно відбиваються в явищах свідомості її учасників» [3, 31].

На думку І. Гоч, «для успішної взаємодії, педагогу потрібно навчатися разом зі студентами. Це припускає не тільки професійне, але й особистісне вдосконалення, розвиток гнучкості, спонтанності, мужності, готовності внутрішньо змінювати себе. Особа викладача впливає на студентів, тоді вони розкриваються йому як особистості» [4]. Отже, викладач здійснює вплив на студентів не лише за допомогою навчального матеріалу, але й своєю особистістю, поведінкою, звичками, манерами, своїм ставленням до справи, науки, інших людей і насамперед – до студентів.

Відтак, міжособистісна взаємодія учасників педагогічного процесу підвищує ефективність навчального процесу у ВНЗ, створює умови для самореалізації студента, зменшує вірогідність виникнення конфліктних ситуацій між викладачем і студентом, формує ціннісні орієнтації й етичні якості, що зумовило вибір означеної педагогічної умови для формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін.

Щодо третьої педагогічної умови, то слід відзначити, що вчені (О. Абдуліна, А. Алексюк, Г. Балл, Л. Вовк, Н. Загрязнiна, І. Зязюн, С. Сагач та ін.) вважають практичну реалізацію етичних умінь та етичної поведінки студентів необхідною умовою формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін.

Практична складова, як важлива ланка формування етичних умінь та засвоєння навичок майбутньої педагогічної діяльності, є особливо значущим етапом у системі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Підтверджуючи цю думку, М. Торган зазначає, що добрі теоретичні знання, вміння розв'язувати різні професійні ситуації ще не гарантують ефективного виконання професійної діяльності. Необхідно, щоб у процесі підготовки студенти мали можливість застосовувати набуті знання й вміння в практичній діяльності, тобто використання знань, умінь і навичок здійснення професійної діяльності має відбуватися не тільки в ситуаціях аудиторного навчання, але й в реальних ситуаціях діяльності [13, 112].

Як зазначає О. Седунова, «етична ситуація виступає провідним засобом формування етичних цінностей студентів при активній дії рефлексії педагога на їх емоційно-вольову сферу» [11, 7]. Аналіз ситуацій буде ефективним засобом формування й реалізації етичних умінь та етичної поведінки студентів, якщо відбуватиметься в умовах реальної педагогічної діяльності, яку в процесі професійної підготовки майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін забезпечує педагогічна практика – «форма професійного навчання у вищій школі, спрямована на практичне засвоєння майбутніми фахівцями закономірностей і принципів педагогічної діяльності, формування основних професійних умінь і переконань» [8, 73]. Роль педагогічної практики щодо засвоєння майбутніми вчителями етичних умінь та етичної поведінки полягає в тому, що майбутні викладачі мають можливість застосовувати набуті етичні знання для вирішення завдань навчально-виховного процесу; діагностувати й самостійно планувати процес розвитку професійно-педагогічної етики; приймати моральні рішення та здійснювати моральні вчинки; брати на себе відповідальність, контролювати і регулювати свою поведінку, діяти в складних ситуаціях професійно-педагогічного морального вибору; оцінювати дії та вчинки, пов'язані з моральним вибором. Отже, практична реалізація етичних умінь та етичної поведінки студентів є важливим аспектом процесу формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін.

Вважаємо, що запровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін зазначених педагогічних умов забезпечить ефективне формування їхньої етичної компетентності.

Список використаних джерел

1. Александрова О. Ф. Модель формування гуманістичних цінностей у фаховій підготовці майбутнього вчителя / О. Ф. Александрова // Вісник Запорізького національного університету. – 2010. – № 2 (13). – С. 139–145.
2. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.09 Теорія навчання / О. Г. Братанич. – Кривий Ріг, 2001. – 16 с.
3. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук.

- ступ. док-ра психол. наук: спец. 19.00.07 Педагогічна та вікова психологія / Л. К. Велитченко. – К., 2006. – 40 с.
4. Гоч І. Характерні особливості спілкування учасників педагогічного процесу у ВНЗ [Електронний ресурс] / І. Гоч. – Режим доступу: <http://eprints.oa.edu.ua/>
 5. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Дубич Клавдія Василівна. – Рівне, 2007. – 267 с.
 6. Капська А. Деякі підходи до змісту дефініції «гуманістичні цінності» / А. Капська, О. Ковальчук // Гірська школа Українських Карпат ДВНЗ «Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника». – 2013. – № 8–9. – С. 201–204.
 7. Лалак Н. В. Методика формування професійної компетентності майбутнього вчителя в процесі навчання історії: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 Теорія та методика навчання / Н. В. Салак. – К., 2009. – 12 с.
 8. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник / Г. М. Мешко. – К. : Акадевидав, 2012. – 197 с.
 9. Новиков А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.
 10. Петухова Е. А. Формирование ценностного отношения студентов ВУЗа к учебной деятельности через реализацию преподавателем компетентного подхода [Электронный ресурс] / Е. А. Петухова // Педагогика и психология. – Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/2010/2-1/peda/TheNewsOfASU-2012-2-1-peda-08>
 11. Седунова О. В. Формирование этических ценностей студентов в образовательном пространстве педагогического вуза: автореф. дис. на соискание наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / О. В. Седунова. – Архангельск, 2010. – 19 с.
 12. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Стасюк Варвара Дмитрівна. – Одеса, 2003. – 280 с.
 13. Торган М. М. Підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Торган Маріанна Миколаївна. – Одеса, 2011. – 226 с.

S. TKACHENKO

Odesa

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ETHICAL COMPETENCE FORMATION IN FUTURE TEACHERS OF SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES

The article has determined and explained the pedagogical conditions of ethical competence formation in future teachers of social and humanitarian disciplines and described its nature.

Key words: pedagogical conditions, ethical competence, future teachers, social and humanitarian disciplines.

С. В. ТКАЧЕНКО

г. Одесса

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье определены и обоснованы педагогические условия формирования этической компетентности будущих учителей общественно-гуманитарных дисциплин и раскрыто их содержание.

Ключевые слова: педагогические условия, этическая компетентность, будущие учителя, общественно-гуманитарные дисциплины.

Стаття надійшла до редколегії 29.10.2015

УДК 378:811.161.2

І. В. ХОЛЯВКО

м. Глухів

zleyirinka@mail.ru

ЛІНГВІСТИЧНІ Й ПАРАЛІНГВІСТИЧНІ ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ ТЕКСТУ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА З КУЛЬТУРИ НАУКОВОЇ МОВИ

У статті досліджено лінгвістичні й паралінгвістичні принципи створення тексту електронного посібника з культури наукової мови, орієнтованого на студентів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки в магістратурі. Проаналізовано прагматичні, медійні, структурні та лінгвостилістичні характеристики тексту електронного посібника. З'ясовано, що електронний посібник із культури наукової мови є жанром наукового стилю й комп'ютерно опосередкованої комунікації, який характеризується інтерактивністю, гіпертекстуальністю, складною структурою, викладом інформації в науковому стилі.

Ключові слова: електронний посібник, текст електронного посібника, гіпертекст, науковий стиль; прагматичні, медійні, структурні, лінгвостилістичні характеристики тексту електронного посібника.

Одним з основних шляхів удосконалення змісту освіти є застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Їх широко застосовують для передавання інформації та забезпечення взаємодії викладача й студента в освітньому процесі. Тож викладач повинен не лише мати знання у сфері інформаційних технологій, але й уміти їх застосовувати у своїй професійній діяльності.

Ефективне використання студентами сучасного інформаційного потенціалу є визначальним чинником зближення вітчизняної та європейської вищої освіти. Водночас в умовах конкурентоспроможності, які висуває перед українським фахівцем європейський ринок праці, важливим є формування професійної компетентності, зокрема в магістрантів, у процесі навчання у вищому закладі освіти. Саме на це зорієнтована навчальна дисципліна «Культура наукової української мови», що ознайомить студентів магістратури з сучасною мовною науковою картиною світу, сприяє підвищенню якості мовної комунікації в науково-професійній сфері діяльності, забезпеченню успішного просування майбутнього фахівця на сучасному ринку праці. З огляду на це з урахуванням вимог сучасної університетської освіти нами підготовлено електронний посібник із культури наукової мови для вдосконалення усного та писемного мовлення магістрантів у сфері професійно-наукової комунікації. Мета створення посіб-

ника корелює з основними комунікативними стратегіями навчально-наукового дискурсу й полягає в поданні навчальної інформації, її закріпленні та подальшому контролі. Сферу його функціонування визначаємо як статусно орієнтований різновид комп'ютерно опосередкованої комунікації, учасниками якої є вчений-педагог та студент магістратури. Вважаємо, що такий посібник має бути універсальним, тобто однаково придатним як для самоосвіти, так і для стаціонарного навчання, змістовним, високоінформативним, добре написаним і оформленим.

Проблему визначення оптимальної форми підручника в умовах інформатизації освіти, створення електронних підручників розглядали Є. Баликіна, К. Бугайчук, Г. Василенко, В. Вуль, А. Гречихін, О. Гуркова, Е. Данильчук, І. Захарова, Е. Зайцева, А. Зеленцова, А. Земськов, С. Караман, Е. Колесниченко, П. Коновалов, Н. Кононець, В. Хом'яков та ін. Теорія розроблення електронних посібників з української мови репрезентована у працях В. Бадер, О. Захарчук-Дуке, С. Карамана, В. Новосолової, Л. Скуратівського, Г. Шелехової, С. Єрмоленко, В. Шляхової, В. Шевцової та ін. Як зазначає В. Бадер, «проводиться велика робота щодо створення електронних посібників з різних навчальних дисциплін, однак проблема забезпечення закладів освіти якісними електронними засобами й до сьогодні не розв'язана» [1, 91].

У публікації ставимо собі за мету окреслити лінгвістичні й паралінгвістичні принципи створення тексту електронного посібника з культури наукової мови, орієнтованого на студентів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки в магістратурі. Спираючись на дослідження Т. Куст, виділення цих принципів пов'язуємо з описом прагматичних, медійних, структурних та лінгвостилістичних характеристик тексту електронного посібника, сукупність яких свідчить про сформованість певного типу тексту, обумовленого функціонуванням у комп'ютерно опосередкованій комунікації [2, 4].

Навчальний посібник може реалізовуватися через письмовий та електронний канали комунікації, а його фізичними субстратами є паперовий друкований та електронний тексти. Останній часто є повним аналогом паперового тексту, але з деякими додатковими можливостями, наприклад, електронним переходом від посилання у тексті до його опису в списку літератури. Проте технологічний прогрес чинить дедалі більший вплив на варіанти навчальних посібників, що публікуються в електронному форматі. Нині дослідження гіпертексту, не беручи до уваги технічних і технологічних аспектів, відбувається в таких напрямках: гіпертекст як новий спосіб представлення знань у зв'язку з нелінійністю людського мислення; гіпертекст як спосіб організації мережевого соціального простору; гіпертекст як спосіб організації художнього твору; гіпертекст як більш досконалий спосіб організації словників і каталогів; гіпертекст як засіб підвищення ефективності навчання й освітнього процесу [3]. У сучасному освітньому процесі дедалі більшої популярності набуває використання навчальних електронних гіпертекстів, які, з одного боку, мають властивості традиційних текстів із погляду інформативності та змісту, а з іншого – особливості, пов'язані з формою представлення інформації, її сприймання тощо.

Завдяки використанню гіперпосилань і елементів розмітки в текст може бути закладено алгоритм його вивчення або модель інтерпретації. Відтак, традиційне розуміння тексту розширюється за рахунок нелінійності, встановлення перехресних зв'язків, гіпертекст дає можливість реалізувати механізм

утворення асоціативних зв'язків, задати алгоритм опрацювання тексту. Електронна форма, зберігаючи смисл і традиційне призначення тексту, уможливорює якісно нові можливості роботи з ним, дозволяє використовувати не доступний раніше дослідницький інструментарій, не відкидаючи при цьому традиційні технології роботи з текстом.

У процесі підготовки тексту електронного посібника з культури наукової мови ми відштовхувалися від розуміння наукового тексту як такого, що відбиває мовні особливості наукового стилю, а тексту електронного посібника – як вторинного відносно інтертекстуального простору наукового стилю. Ми також погоджуємося з твердженням Л. Славгородської, яка вважає, що головним завданням наукового тексту є інтелектуальна зацікавленість читача в проблематиці тексту, тому автор повинен грамотно та вміло скористатися кредитом уваги читача – не зменшити, а збільшити його, адже для наукового тексту важливим є не тільки написання, а і його сприйняття [4, 103]. Студент повинен сприймати текст активно, творчо, взаємодіяти з ним, прагнути його зрозуміти. Ознаками наукового тексту є чітка, логічна структура, об'єктивність викладу, термінологічність, цілісність, зв'язність, проблемність, членованість, завершеність, комунікативність, діалогічність тощо, на які ми орієнтувалися, добираючи мовні засоби в процесі створення тексту електронного посібника з культури наукової мови. Водночас ми орієнтувалися на прагматичні, медійні, структурні та лінгвостилістичні параметри жанрів комп'ютерно опосередкованої комунікації [2; 5], урахування яких, на нашу думку, уможливило створення інтегрованого інформаційного середовища, в якому користувач отримує якісно нові можливості, що дозволяють підвищити ефективність навчального процесу: електронний навчальний посібник дає студенту можливість самостійно обирати темп вивчення дисципліни, має більшу наочність і зручність у користуванні порівняно з друкованим аналогом, дозволяє швидко здійснювати оновлення інформації тощо.

Прагматичні характеристики (адресат, адресант, мета і сфера комунікації). Адресант

має необхідну науково-методичну кваліфікацію й передає адресатові певний обсяг інформації через текст посібника, створеного за допомогою комп'ютерних технологій. У нашому посібнику автор експлікований на титальному екрані, а також у передмові.

У тексті електронного посібника використані засоби, сприятливі для здійснення комунікації між адресантом і адресатом, а саме:

- мовні засоби, за допомогою яких передані ментальні стани адресанта: **Доведено**, що діалексеми відрізняються семантичним обсягом, особливостями сполучуваності та стилістичними характеристиками;
- мовні засоби, пов'язані з логікою подання інформації: **Отже**, мовні етикетні висловлювання сприяють ефективності наукової комунікації, налагодженню наукових та ділових контактів, дають змогу тактовно оцінити наукову роботу, висловити зауваження щодо можливих недоліків, рекомендації щодо уникнення їх у подальшій роботі;
- мовні засоби, які експлікують емоційне ставлення адресанта до інформації, яку він подає: **На жаль**, часто цю тенденцію доводять до абсолюту і намагаються замінити будь-які українські слова, утворені з допомогою суфікса -ка, що суперечить давній українській традиції використовувати цю морфему для називання дій, а не тільки їх наслідків;
- акцентування уваги на важливій інформації досягається здебільшого шрифтовими виділеннями (жирним шрифтом, курсивом): У науковій комунікації сформувалася доволі складна система **етикетних вимог**, яка визначає вибір тих чи інших етикетних виразів, що регулюють мовну поведінку її учасників.

Прагнення до успішної комунікації з потенційним адресатом досягається й за допомогою використання особового займенника «ви»: Як **ви** вважаєте, чому в сучасному науковому спілкуванні поширеним є таке явище, яке називають науковим жаргоном?

Прагматичною характеристикою тексту електронного посібника з культури наукової мови є використання мовних засобів звернення до адресата як до учасника діалогу. Така діалогічність спілкування реалізується за допомогою використання особового займенника «ми»: це залучає адресата до про-

цесу мислення, об'єднує тезауруси адресанта й адресата: *Записуючи власну думку, ще не зовсім ясну для нас, ми її краще усвідомлюємо, виявляємо приховані помилки або прогалини в міркуваннях.* Аналогічний ефект має використання форм наказового способу дієслів (*зверніть увагу...*), інфінітива у сполученні зі словом категорії стану (*варто зазначити, необхідно пам'ятати*), питальних синтаксичних конструкцій (*Тож чого дивуватися засиллю наукоподібного канцеляриту?*).

Медійні характеристики (форматні особливості текстів електронного посібника). Як уже було зазначено, текст електронного посібника – це гіпертекст, який передбачає нелінійне розгортання. Таку нелінійність ми забезпечили комбінованим способом навігації, який об'єднує навігацію по ресурсу з контекстного меню і навігаційні гіперпосилання. Навігаційні гіперпосилання оформили вербально, використавши при цьому такі засоби: «продовження», «на початок сторінки», «далі», «назад», «наступна тема» та ін. Контекстне меню охоплює назви семи розділів нашого посібника («Культура наукової мови, її основні категорії та поняття», «Науковий дискурс. Жанри наукового дискурсу», «Український термін як національно-культурне явище», «Структура наукового тексту», «Типологія помилок у науковому тексті», «Мовний етикет у науковому спілкуванні», «Риторика наукового дискурсу»), що по суті є гіперпосиланнями, активація яких виводить на екран зміст кожного розділу й текст.

Нелінійність гіпертексту досягається також наявністю гіперпосилань власне в текстовому матеріалі. Гіперпосилання при цьому є умовою зв'язності й цілісності гіпертексту. Засобом їх графічного оформлення ми обрали колір. З мовного погляду гіперпосилання представляють собою переважно слова або словосполучення. З морфологічного погляду виражені словом гіперпосилання є здебільшого іменниками – номінаціями термінів, понять, персоналій. За критерієм можливості здійснення переходу в нашому посібнику домінують міжтекстові гіперпосилання (перехід між розділами ресурсу), рідше використовуються внутрішньотекстові (перехід до нового фрагменту в межах одного розділу посібника).

Поняття **структурної одиниці** гіпертексту в лінгвістиці розуміють по-різному. У контексті досліджуваного нами питання під структурною одиницею розуміємо розділ електронного посібника. Розроблений нами електронний навчальний посібник має блокову структуру. Усередині кожного розділу навчальний матеріал подано в строгій логічній послідовності. Поняття, що вводяться до змісту підручника, передбачають наявність у студентів знань попереднього матеріалу.

Кожен розділ нашого посібника структурований на такі підрозділи: «Коротко про основне» (теоретичний матеріал), «До джерел» (перелік літератури з теми), «Думки авторитетів» (уривки з наукових розвідок авторитетних мовознавців), «Варто знати й це» (додаткова інформація з теми), «Є над чим подумати» (афоризми та цитати, які треба прокоментувати, висловити свою згоду або незгоду з думкою автора), «План практичного заняття» (перелік питань з теми), «Перевірте себе» (контрольні запитання та підсумкові тести з розділу), «Практичні завдання», «Інтелектуальні виклики» (теми для доповідей, рефератів), «Формуємо культуромовну вправність» (акцентування уваги на типових помилках, які трапляються у наукових текстах). Таке структурування передбачає вивчення не тільки основного, а й додаткового матеріалу (рубрики «Думки авторитетів» «Варто знати й це»), а також поглиблене вивчення тем (рубрика «Інтелектуальні виклики»). У рубриці «Є над чим подумати» реалізована емоційно-ціннісна складова змісту електронного посібника, яка відображає світоглядну, моральну, ідейну, естетичну та інші спрямованості. Це забезпечується яскравістю та афористичністю матеріалу, парадоксами й іншими засобами.

Таке структурування кожної теми забезпечує реалізацію комунікативних стратегій навчально-наукового дискурсу (подання навчальної інформації, її закріплення й контроль).

Лінгвостилістична специфіка текстів електронного посібника з культури наукової мови полягає в реалізації в цих текстах стильових рис наукового стилю, репертуару відповідних мовних засобів, а також впливі на ці

тексти комп'ютерно опосередкованої комунікації.

Абстрактність та узагальненість, властиві науковому викладу, досягаються внаслідок використання таких мовних засобів:

- лексичних (терміни, абстрактна лексика, десемантизовані дієслова, дієслова широкої семантики);
- морфологічних (форми теперішнього часу дієслів у позачасовому значенні, особові форми дієслів першої особи множини);
- синтаксичних (речення складної, але «правильної» будови, часто ускладнені зворотами, нанизуванням іменних форм; синтаксичні структури зі вставними й уточнювальними словами, словосполученнями й реченнями).

Засобами досягнення логічності у викладі інформації є вставні конструкції, складні речення з підрядним типом зв'язку, прямий порядок слів та ін.

Точності домагаємося за рахунок використання термінів на лексичному рівні, а також відокремлених узгоджених означень для конкретизації інформації на синтаксичному.

Об'єктивність у текстах наукового стилю реалізується через некатегоричну манеру викладу інформації, поміркованими оцінками в тексті й особливо посиленнями на думки й роботи інших авторів у вигляді прямого та непрямого цитування.

Неспростовним є факт необхідності скорочення друкованого тексту для подання його в електронному форматі, тобто компресії. Для визначення межі стиснення нами використано поняття текстової норми. У різних текстах вона буде різною, однак є її загальний показник: мовна одиниця не повинна втрачати свого сполучувального сенсу. Створюючи текст електронного посібника, ми вдавалися до семіотичного (лексична компресія, синтаксична компресія і формування мовних стереотипів) та комунікативного (згортання інформації) способів інформаційної компресії.

Отже, стильові риси наукового стилю обумовлюють відбір мовних засобів, властивих науковим текстам взагалі, безвідносно до їх жанрової специфіки.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що комп'ютерні технології покликані стати не-

віддільною частиною цілісного освітнього процесу, що значно підвищує його ефективність. Текст електронного посібника створюється з освітньою метою для чітко визначеного адресата, представляє собою гіпертекст, який характеризується мультимедійністю, інтерактивністю, складною структурою та викладом інформації в науковому стилі. Його зміст покликаний забезпечити підтримку всіх етапів навчального процесу (отримання інформації, практичні знання, контроль знань), а також забезпечити сферу самостійного навчання студента.

Порушена проблема може бути поглиблена й розвинена в напрямі розширення діапазону можливостей для роботи з навчальним гіпертекстом як засобу підвищення ефективності філологічної освіти.

Список використаних джерел

1. Бадер В. І. Теоретико-методичні засади побудови електронного посібника з лінгводидактики [Електронний ресурс] / Бадер Валентина Іванів-

на // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. – 2015. – № 1. – С. 91–94. — Режим доступу: ipk-dszu.kiev.ua/science/material/suchasna%20filosofiya.pdf

2. Куст Т. С. Жанровая природа электронного учебника [Электронный ресурс] : дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 – русский язык / Татьяна Сергеевна Куст. – Томск, 2011. – 25 с. – Режим доступа: www.стройков.рф/file/xn-b1andocigi_x/.../Kust_Avtoreferat.pdf
3. Лутовинова О. В. Гипертекст: понятие, основные характеристики, возможные подходы к лингвистическому анализу [Электронный ресурс] / Ольга Васильевна Лутовинова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 5. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/gipertekst-ponyatie-osnovnye-harakteristiki-vozmozhnye-podhody-k-lingvisticheskomu-analizu>
4. Славгородская Л. В. О функции адресата в научной прозе / Л. В. Славгородская // Лингвистические особенности научного текста. – 1981. – № 2. – С. 103–106.
5. Щипицына Л. Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации : монография [Электронный ресурс] / Л. Ю. Щипицына ; Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – 238 с. – Режим доступа: narfu.ru/university/library/books/1148.pdf

І. ХОЛЯВКО

Нлукхив

LINGUISTIC AND PARALINGUISTIC PRINCIPLES OF THE CREATION THE TEXT OF THE ELECTRONIC MANUAL ON CULTURE OF THE SCIENTIFIC LANGUAGE

The linguistic and paralinguistic principles of the text of the electronic manual on culture scientific language, based on the students of philology in the training of magistrates are investigated in the article. Pragmatic, media, structural and lingvo-stylistic characteristics of the text of the electronic manual are analyzed. The features of hypertext and its specificity as a means of increasing the efficiency of teaching and educational process are detected. It was found that the electronic guide in culture of the scientific language is the genre of the scientific style and computer mediated communication, characterized by interactivity, hypertextual, complex structure, outlining information in the scientific style.

Key words: electronic manual, electronic user text, hypertext, scientific style; pragmatic, media, structural characteristics stylistic text electronic manual.

И. В. ХОЛЯВКО

г. Глухов

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ТЕКСТА ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО КУЛЬТУРЕ НАУЧНОЙ РЕЧИ

В статье рассмотрены лингвистические и паралингвистические принципы создания текста электронного учебника по культуре научной речи, ориентированного на студентов филологических специальностей в процессе профессиональной подготовки в магистратуре. Проанализированы прагматические, медийные, структурные и лингвостилистические характеристики текста электронного учебника. Определено, что электронный учебник по культуре научной речи является жанром научного стиля и компьютерно опосредованной коммуникации, который характеризуется интерактивностью, гипертекстуальностью, сложной структурой, изложением информации в научном стиле.

Ключевые слова: электронный учебник, текст электронного учебника, гипертекст, научный стиль; прагматические, медийные, структурные, лингвостилистические характеристики текста электронного учебника.

Стаття надійшла до редколегії 19.10.2015

УДК 378.147:62

О. В. ШАНДИБА

м. Харків

ev25@ukr.net

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРОМИСЛОВОСТІ

У статті розглянуто концептуальні засади системної післядипломної освіти в галузі промисловості. Показано, що сучасна концепція системної післядипломної освіти фахівців у галузі промисловості, визначаючи головну мету, принципи, положення, напрямки та завдання розвитку відповідної освітньої системи, повинна орієнтується на вимоги ринку праці інноваційної промисловості та світовий поріг знань, забезпечувати конкурентоздатність фахівців на цьому ринку. Відзначено, що система повинна бути оптимізована по функціям, організаційній структурі, змісту, формам і методам навчання, матеріально технічному забезпеченні.

Ключові слова: концептуальні засади; галузева система; післядипломна освіта; підвищення кваліфікації.

Сучасні тенденції економічного зростання суспільства та потреби промислового розвитку обумовлюють необхідність вирішення низки проблем, серед яких визначення професійного післядипломного навчання як обов'язкової невід'ємної складової частини професійної діяльності громадян та забезпечення гарантованих державою умов для такого навчання. Багатоаспектність функцій і завдань післядипломної освіти, що реалізуються відповідними навчальними закладами, актуалізують необхідність визначення концептуальних основ безперервного професійного зростання громадян, постійного оновлення напрямів, змісту та форм навчання відповідно до потреб економічного й соціального розвитку України.

Розвиток післядипломної освіти в галузі промисловості має спиратися на:

- розробку необхідної нормативно-правової бази, що сприятиме функціонуванню й подальшому розвитку системи післядипломної освіти в галузі промисловості;
- формування змісту професійного навчання та організація навчального процесу відповідно до потреб розвитку промисловості на основі впровадження результатів сучасних наукових досліджень;
- упорядкування, доповнення до цілісності та оптимізація мережі навчальних закладів післядипломної освіти в галузі шляхом поєднання галузевого принципу організації післядипломної освіти з широкою міжгалузевою та регіональною кооперацією та врахування соціаль-

но-економічного розвитку промисловості й держави в цілому;

- розширення професійного профілю під час отримання другої вищої освіти та підвищенні кваліфікації фахівців шляхом внесення відповідних пропозицій до існуючого переліку спеціальностей та спеціалізацій з урахуванням потреб галузі промисловості;
- залучення професорсько-викладацьких та наукових кадрів вищої школи, академічної й галузевої науки, провідних фахівців до навчального процесу в системі післядипломної освіти;
- забезпечення єдності та дієвості управління й регулювання діяльності всіх елементів системи післядипломної освіти;
- широкого використання вітчизняного та зарубіжного досвіду в сфері професійної підготовки.

Сутність післядипломної освіти визначено Законом України «Про вищу освіту» (ст. 10): «Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду» [5].

Наявна Концепція державної промислової політики [2] визначає напрямки розвитку промисловості на ближню та середньо термінову перспективу й тим самим задає обриси потреб у професійних кадрах. У той же час, не дивлячись на наявність значної кількості законодавчо-нормативних актів [1, 3, 4, 5] та

наукових робіт [6], концепція розвитку інноваційної післядипломної освіти в промисловості, яка б визначала цілі та завдання у справі розвитку професіоналізму кадрового потенціалу, вдосконалення функціонування галузевої системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців для професійної діяльності у промисловості, не створена.

Метою статті є викладення концептуальних засад системної післядипломної інноваційної професійної освіти в галузі промисловості.

Галузева система післядипломної освіти має за мету професійне навчання фахівців, які відзначатимуться:

- здатністю запроваджувати цінності демократичної, правової держави;
- креативністю;
- професійними вміннями та навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях, критичному мисленні, здатності застосовувати наукові надбання на практиці.

Ця система повинна забезпечувати задоволення індивідуальних потреб громадян в особистісному та професійному зростанні, а також потреби галузі в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно й відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства.

Основними принципами організації інноваційної післядипломної освіти є:

- гуманізація, демократизація, науковість, єдність, комплексність, диференціація, інтеграція, неперервність та наскрізність;
- органічна єдність із системою розвитку промисловості, зв'язок із процесом ринкових перетворень, різних форм власності та господарювання;
- орієнтація на світові пороги знань, актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці;
- відповідність державним вимогам та світовим освітнім стандартам;
- упровадження модульної системи навчання з урахуванням індивідуального підходу до кожної особи.

Післядипломну освіту слід розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, а

і як форму інноваційної освіти кадрів промисловості, виходячи з їх індивідуальних потреб – у здобутті певних знань, виробленні навичок і умінь, особистісному й професійному зростанні.

У той же час післядипломна освіта як система навчання кадрів промисловості зможе бути ефективною лише за умов, коли вона спиратиметься на найголовніший принцип – оперативно й максимально повно забезпечувати потреби суспільства, галузей і окремих фахівців.

Виходячи з вимог системного підходу, можна встановити, що головними складовими побудови системи повинні бути:

- достатня функціональність та потужність;
- формування її як обслуговуючої підсистеми системи інноваційного промислового розвитку суспільства;
- забезпечення конкурентоздатності в умовах глобалізації та відкритості ринку.

Серед завдань системи післядипломної освіти, що мають бути вирішеними, основними є:

- приведення обсягів та змісту перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у відповідність із поточними та перспективними потребами галузі;
- формування змісту навчання, виходячи з його цільового спрямування, посадових обов'язків фахівців, попередньо здобутої ними освіти, досвіду діяльності, індивідуальних інтересів і потреб громадян;
- застосування сучасних навчальних технологій, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційної, очно-заочної та екстернатної форм навчання;
- розробка та постійне вдосконалення змісту післядипломної освіти;
- забезпечення органічної єдності системи підготовки фахівців та потреб ринку праці;
- оптимізація мережі навчальних закладів системи інноваційної післядипломної освіти на засадах поточного та стратегічного планування потреб у професійному навчанні фахівців.

Завдання мають вирішуватися на основі вдосконаленої нормативно-правової бази загальнонаціональної та галузевої систем підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

В основу підвищення кваліфікації, перепідготовки фахівців та інших форм післядипломної освіти закладаються нова система інженерних знань [7], новітні технології, які стимулюють зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань та передового досвіду, відбивають у формах і методах навчання цілісний та загальний зміст професійної діяльності, сприяють засвоєнню ефективних способів вирішення фахових проблем.

Зміст післядипломної освіти визначається на основі вимог промисловості й суспільства до кадрового забезпечення галузей господарства, до засобів, форм і методів професійної діяльності на основі освітньо-професійних програм відповідного напрямку та включає широкий спектр фахової, соціальної, економічної, правової, організаторської підготовки фахівців. Навчання забезпечує поєднання фундаментальності науково-теоретичного матеріалу з практичною спрямованістю у вирішенні конкретних завдань розвитку відповідних галузей.

Зміст післядипломної освіти формується з урахуванням галузевої та рівневої специфіки за такими напрямками:

- соціально-економічний (філософія, соціологія, культурологія, українознавство, етика, екологія, право, економіка, менеджмент, інформаційні технології, іноземна мова тощо);
- психолого-педагогічний (загальна, вікова, соціальна, професійна психологія, педагогіка, акмеологія тощо);
- науково-теоретичний (актуальні проблеми розвитку науки, культури, освіти та промислового виробництва);
- практично-прикладний (здобуття певних знань, умінь та вироблення навичок, особистісне та професійне зростання);
- методичний (за фахом та посадовими категоріями);
- управлінський (за галуззю та посадовими категоріями).

Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється післядипломна освіта, встановлюється згідно з переліком напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Зміст післядипломної освіти регламентується державними стандартами, навчальними планами, програмами та іншими нормативними документами органів державного управління освітою та промисловістю. Післядипломна освіта завершується державною атестацією та присвоєнням кваліфікації відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Навчальні плани та програми розробляються закладами післядипломної освіти з урахуванням рекомендацій Міністерства освіти і науки України, Національної академії наук України та Міністерства промислової політики України й затверджуються в установленому порядку.

Виходячи з підвищеної категорії складності роботи, навчальне навантаження викладачів системи післядипломної освіти може бути зменшено відповідно до контингенту слухачів. Обсяги навчального навантаження повинні регулюватися спеціальним положенням.

Терміни, періодичність навчання, обсяги навчального часу в системі післядипломної освіти встановлюються закладами післядипломної освіти, згідно з відповідними нормативними документами та державними стандартами освіти за погодженням із замовником, відповідно до обраних форм і видів навчання, а також порядку й періодичності атестації фахівців відповідної галузі.

Навчальний процес в закладах післядипломної освіти повинен будуватися на прогресивних професійних та педагогічних технологіях, досягненнях науки й практики. В післядипломній освіті застосовуються денна, заочна, вечірня, дистанційна форми навчання та поєднання цих форм. Особливою формою навчання осіб, які мають відповідний освітньо-кваліфікаційний рівень, є екстернат.

Підвищення науково-професійного рівня з метою опанування вітчизняними й світовими досягненнями в певній галузі знань, реалізації завдань наукової діяльності забезпечується через навчання в аспірантурі, докторантурі та інших прирівняних до них форм підготовки наукових кадрів, а також через стажування в наукових та науково-навчальних, науково-навчально-проектних та науково-навчально-проектно-виробничих центрах.

Перепідготовка, спеціалізація, підвищення кваліфікації, стажування, інші форми фа-

хового зростання, а також навчання в аспірантурі та докторантурі іноземних громадян здійснюються на підставі міжнародних угод різних рівнів та інших нормативно-правових актів в установленому порядку.

Гнучкість, динамічність, варіативність й адаптивність післядипломної освіти забезпечується завдяки функціонуванню різноманітних організаційних форм, що включають: перепідготовку, підвищення кваліфікації, спеціалізацію, стажування, навчання в аспірантурі та докторантурі, а також відповідною організацією навчально-виховного процесу.

Післядипломну освіту забезпечують вищі навчальні заклади післядипломної освіти, структурні підрозділи вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, центри, спеціалізовані курси, які функціонують на базі Міністерства промислової політики України та окремих підприємств, наукові, науково-методичні, методичні установи, професійно-технічні навчальні заклади освіти, які здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку робітничих кадрів; відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах. Очевидно, що система післядипломної професійної освіти повинна бути доповнена Академією генеральних конструкторів для підготовки фахівців, здатних формувати й реалізовувати галузеутворюючі, макроекономічні та глобальні технології.

Освітня діяльність в системі післядипломної освіти може здійснюватися закладами різних форм власності, що можуть створюватися юридичними та фізичними особами в установленому порядку відповідно до галузевих та регіональних потреб.

Система управління післядипломною освітою будується відповідно до законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» і поєднує централізовані та децентралізовані форми керівництва фаховим зростанням спеціалістів на рівні регіонів, областей та районів.

Загальним координуючим центром післядипломної освіти є Міністерство освіти і науки України, яке співпрацює у цьому напрямі з Міністерством промислової політики України, Академією наук України та галузевими академіями, що мають у своєму підпорядкуванні відповідні навчальні заклади та

підрозділи, а також з мережею галузевих державних і недержавних закладів післядипломної освіти.

Отже, післядипломна освіта повинна розглядатися як одна із пріоритетних в державі, оскільки вона безпосередньо пов'язана з перспективами інноваційного, економічного розвитку та соціальної стабільності суспільства.

Сучасна концепція системної післядипломної освіти фахівців у галузі промисловості, визначаючи головну мету, принципи, положення, напрямки та завдання розвитку відповідної освітньої системи, повинна орієнтуватися на вимоги ринку праці інноваційної промисловості та світовий поріг знань, забезпечувати конкурентоздатність фахівців на цьому ринку. Через це система має бути оптимізована за функціями, організаційною структурою, змістом, формами та методами навчання, матеріально-технічному забезпеченні.

Заклади післядипломної освіти, незалежно від їх статусу, підпорядкування і форм власності, повинні забезпечувати якість освіти відповідно до вимог державних і світових стандартів освіти.

У подальшому концептуальні основи повинні бути конкретизовані кількісними характеристиками післядипломної освіти та розробкою цільової комплексної програми післядипломної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників промисловості.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1991. – № 34. – 451 с.
2. Указ Президента України «Про Концепцію державної промислової політики». – 2003. – № 102.
3. Закон України «Про професійно-технічну освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 32. – 215 с.
4. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 12. – 165 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – 134 с.
6. Шандиба О. В. Методична система навчання технічних дисциплін генеральних конструкторів у післядипломній підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Шандиба. – Харків, 2010. – 217 с.
7. Тернюк Н. Э. Конкретизированная система ноосферных знаний: материалы 13-й международной междисциплинарной научно-практической конференции [«Современные проблемы науки и образования»], (Одесса, 26 апреля – 05 мая 2013 г.). – Х. : Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, 2013. – С. 120–136.

E. SHANDYBA
Kharkiv

CONCEPTUAL FRAMEWORK OF COMPREHENSIVE POSTGRADUATE EDUCATION OF SPECIALISTS IN INDUSTRIAL FIELD

The conceptual framework of comprehensive postgraduate education of specialists in industrial field is considered. The main goals, principles, ideas, conditions, lines and tasks of consistent improvement of institutional structure, subject matter, modes and methods of training are determined.

Key words: conceptual framework; branch system; postgraduate education; advanced professional training.

Е. В. ШАНДЫБА
г. Харьков

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СИСТЕМОГО ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОТРАСЛИ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

В статье рассмотрены концептуальные основы системного последипломного образования в отрасли промышленности. Показано, что современная концепция системного последипломного образования специалистов в отрасли промышленности, определяя главную цель, принципы, положения, направления и задачи развития соответствующей образовательной системы, должна ориентироваться на требования рынка труда инновационной промышленности и мировой порог знаний, обеспечивать конкурентоспособность специалистов на этом рынке. Отмечено, что система должна быть оптимизирована по функциям, организационной структуре, содержанию, формам и методам обучения, материально-техническому обеспечению.

Ключевые слова: концептуальные основы; отраслевая система; последипломное образование; повышение квалификации.

Стаття надійшла до редколегії 10.10.2015

УДК 378.14+37.025+316.77:659.443/.446

Г. М. ГИЧ
м. Миколаїв
galina.gych1@gmail.com

СТОРИТЕЛІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗНЗ

У статті розглядається проблема впровадження у практику роботи вчителів мови і літератури сторітелінгу як інноваційної перспективної методики формування мовної компетентності учнів середньої школи. Сторітелінг розглядається спеціалістами як методика, за допомогою якої не тільки удосконалюється мовна компетентність учнів, але вона також може бути використана у якості аудіальної форми навчання: один учень розповідає свою історію, а інші учні – слухають. Ця методика дозволяє реалізовувати процес навчання в загальноосвітніх установах на принципово інших методичних підходах з широким використанням мультимедійних форм подачі навчального матеріалу. Розглянуто правила, особливості, види, форми та інші методичні характеристики сторітелінгу, позначені основні елементи цифрового «розповідання історій», також названі основні програмні засоби створення цифрового сторітелінгу.

Ключові слова: мовна компетентність учнів, сучасні методики навчання, аудіальні методи навчання, сторітелінг, цифровий сторітелінг.

Актуальність означеної теми визначається потребами сучасного українського освітнього процесу й основними програмними документами щодо реформи загальноосвітньої школи, які зумовлюють роботу над подальшим удосконаленням системи вивчення української мови, пошук шляхів формування й розвитку мовних і мовленнєвих (у системі інших освітніх) компетентностей.

Інформаційна цивілізація принесла нові можливості та очікування, методи і технології, але разом з тим вона ж витісняє на периферію донедавна сакралізовані орієнтації, практики, продукти та оцінювальні критерії. Для одних людей це співмірно культурній катастрофі, для інших – свідчення безупинності прогресу. У кожного своя правда і свої аргументи. Людство вступило в нову культу-

рну епоху, де центральне місце належить електронній культурі, але книжкова культура не зникла і очевидно, буде існувати і надалі. Треба визнати, що сучасна людина має володіти мовами двох культур – книжкової і екранної. Отож, Інтернет та інші електронні комунікації стають обов'язковими при використанні у навчальному процесі, а отже, вчитель має опанувати якомога більше таких технологій і методик. Тема нашої статті – одна з таких сучасних методик, яку можна використовувати і як традиційну розповідь, і як електронну історію, розміщену у мережі.

Мова є важливим компонентом аудіальної культури особистості та служить засобом спілкування людей і впливу на їхню психіку. Важливими засобами педагогічної діяльності вчителя є аудіальні форми навчання, які дозволяють засвоїти навчальний матеріал за рахунок аудіальної сприйнятливості учнів. Отже, в основі понять із загальним коренем «audi-» лежить здатність людини чути або особливим чином сприймати звукове середовище.

Очевидно, сьогодні потрібні нові методики, які допоможуть вчителю формувати мовну компетентність учнів через впровадження у навчальний процес методів, які дозволяють «говорити і слухати».

І в цей час явного застою, якогось призупинення у появі в ораторському мистецтві нових концептів та ідей, з'явилося поняття «сторітелінг», яке зразу ж привернуло до себе увагу як останнє слово в невтомних пошуках усе нових і нових риторичних засобів.

Сторітелінг (англ. – storutelling, «розповідання історій») – прийом, суть якого полягає у вибудовуванні промовцем перед аудиторією сюжетної оповіді.

У сучасній практиці сторітелінг найбільш активно використовується бібліотекарями та менеджерами з персоналу. Перша професійна спільнота вбачає у цьому засіб залучення до читання, а інша фахова спільнота розглядає цю методику перш за все як метод переконання працівника.

Сторітелінг – це спосіб впливу на людину через вмиле розповідання історій. Сьогодні успішно застосовують роботу з дітьми та підлітками за навчання вмінню захоплюючої

розповіді, управління словами. Справа в тому, що одна з проблем сучасних школярів – невміння зв'язно висловлювати свої думки, а це впливає на якість навчання, на повноцінний розвиток кожного. Використання в цьому процесі технологій дає впевнені навички використання Інтернет-сервісів та інструментів, т. к. цифрові історії містять графіку, текст, аудіо-або відеозаписи, мелодії.

Сторітелінг – це трансляція історій зі «змістом». Під такою «історією» розуміється будь-яка сюжетно пов'язана розповідь, яка є виразом думки людини щодо подій історії.

Як навчити учнів розповідати історії так, щоб однокласники слухали, затамувавши подих? Вчитель має працювати над формуванням таких умінь та навичок учнів:

- правильний добір історії;
- розуміння того, навіщо її взагалі розповідати;
- добір ефектного початку розповіді;
- логічне вибудовування розповіді;
- урахування аудиторії слухачів, яким розповідається історія;
- прийоми для формування зацікавленості історією слухача;
- уміння висловити своє ставлення до розповіді.

Методичні поради сторітелерам:

- сторітелер має «відчувати» аудиторію. Ця розповідь має бути саме для обраного кола слухачів, з урахуванням їх вікових, соціальних та освітніх особливостей;
- історія має мати ідею, яку слід зробити очевидною для слухачів;
- у вигаданій історії має прослідковуватися авторська позиція, сторітелер має висловити своє особисте ставлення до оповідання так, щоб це вплинуло на слухачів;
- у цій історії має бути такий яскравий художній образ, щоб він запам'ятовувався слухачам мимоволі;
- обов'язково повинен бути персонаж (людина, істота, установа, предмет);
- історія повинна мати фабулу, з головним персонажем мають відбуватися дії, зміни – це дуже важливо. Без цього це буде розповідь, але не історія;
- історія впливає на людину лише тоді, коли вона може співпереживати, підсвідомо уявляючи себе на місці того чи ін-

шого (бажано – головного) персонажа. Тобто, викладення фактів – це ще не історія.

Заняття з учнями початкової школи краще починати з голосних читань таких коротких історій, а потім обговорювати ті вчинки та дії персонажів, які несуть у собі позитивний моральний зміст.

Учні молодшого та середнього шкільного віку із задоволенням розкажуть сімейні історії, які вони, можливо, чули від бабусь, а потім «переклали» своєю мовою. Діти цього віку люблять розповідати і особисті історії – це їх досвід, їх особисті переживання. Вони можуть розказати історії про прочитані книги (тут надзвичайно важливо дати дитині можливість обрати таку книгу самому). На наступних етапах роботи можна проводити заняття із спільного придумування таких історій, вибудовуванню своїх власних розповідей за ілюстраціями або малюнками (діти – візували (сприйняття малюнків) поступово ставатимуть дітьми – аудіалами через озвучування власних історій).

Старшокласникам можна запропонувати обрати власну історію та розказати її так, щоб вона всіх зацікавила.

Учитель разом із учнями може використовувати і цифровий сторітелінг, адже новітні технології мають широкий діапазон застосування у навчальному процесі ЗНЗ. Для створення цифрових історій вчитель може скористатися такими програмами: Clossr, яка дозволяє на великому зображенні виділяти мітками певні зображення і додавати до них надписи; ZooBurst, за допомогою якої можна будь-яку сторінку тексту, створену у такому сервісі, переглянути під будь-яким кутом у 3D – просторі; Narrable використовується, коли для створення історії необхідно завантажити зображення і до них прикріпити звуковий файл («озвучку»); Storify – цей сервіс дозволяє створювати цілі статті або пости у Мережі, де збираються тексти, зображення та відео джерела; Metta – програма для створення відеолекцій та цифрових історій на основі тексту, зображень і відео; PowToon – сервіс анімованих презентацій з набором шаблонів для роботи і великою бібліотекою зображень та ефектів; Moovly - сервіс для створення анімованих презентацій з елементами скрайбін-

гу; Wideo і GoAnimate – програми для створення анімованих відеороликів (перша – з використанням готових шаблонів); Сервіси Pixton, Chogger і ToonDoo призначені для створення коміксів, у тому числі – для створення мальованих коміків та коміксів на основі власних фотографій та картинок або галереї готових персонажів, фонів та предметів.

Подальші наукові розроблю представлені теми можуть реалізовуватися вчителями мови та літератури через розробку та впровадження у навчальний процес лонгридів – великих текстових матеріалів з мультимедійним супроводженням, які розміщуються на сайтах і можуть активно використовуватися як навчальні тексти.

Список використаних джерел

1. Баканова С. Авторам-полезно: в «сторителлеры» пойду, пусть меня научат, или правда о загадочном сторителлинге: [цикл статей первоходца русского сторителлинга «Школа эффективных сторителлеров» [Электронный ресурс] // Издательский дом Paris. – Режим доступа: <http://parispress.ru/sotrudnichestvo/> – Загол. с экрана.
2. Баканова С. Виды Сторителлинга: [цикл статей первоходца русского сторителлинга «Школа эффективных сторителлеров» [Электронный ресурс] // Издательский дом Paris. – Режим доступа: <http://parispress.ru/vidy-storitellinga/>. – Загол. с экрана.
3. Баканова С. Сторителлинг: как стать рассказчиком историй: [цикл статей первоходца русского сторителлинга «Школа эффективных сторителлеров» [Электронный ресурс] // Издательский дом Paris. – Режим доступа: <http://parispress.ru/master-klassy/avtoram/>. – Загол. с экрана.
4. Герасименко О. Сторителлинг – эффективный вариант неформального обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=6330>, свободный. – Загол. с экрана.
5. Далецкая М. Э. Многоликий сторителлинг : современные технологии или хорошо забытое старое? / Мария Эдуардовна Далецкая // Библиотека в школе. – Первое сентября. – 2014. – № 3 (318). – С. 19–23.
6. Елисеева Л. А. Наставничество и сторителлинг как эффективные способы трансляции неявного знания // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2001. – № 1. – С. 46–48.
7. Как рассказывать истории [Электронный ресурс] // Stori-telling.ru: истории на каждый день. – Режим доступа: <http://www.story-telling.ru/storytelling/kak-rasskazivat-istorii>, свободный. – Загол. с экрана.
8. Карпов К. О силе слова или о том, как словом можно убить человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zdorovuchka.ru/psihologiya-zdorovya/borba-so-stressom/42-o-sile-slova.html>, свободный. – Загол. с экрана.

9. Новикова Г. Сторителлинг, или сказки для взрослых / Г. Новикова // Справочник по управлению персоналом. – 2009. – № 8 (август). – С. 94–97.
10. Попова Е. Приемы сторителлинга на уроках [Электронный ресурс] // Сообщество учителей информатики. – Режим доступа: informatiki.tgl.net.ru/metodika-prepodavaniya/storitelling.html, свободный. – Загол. с экрана.
11. Сторителлинг «Жила-была библиотека» [Электронный ресурс] // Современная библиотека. –

Режим доступа: http://sbiblioteka.blogspot.com/2012/07/blog-post_14.html. – Загол. с экрана.

12. Шпер В. Л. Storytelling / В. Л. Шпер // Методы менеджмента качества. – 2013. – № 1. – С. 60–61.
13. Яковлева Е. А. Истории на миллион. Сторителлинг в библиотеках / Е. А. Яковлева, Е. Н. Ястребцева // Библиотека в школе. – 2014. – № 5/6 (320-321). – С. 12–16.

Н. НУСН

Mykolaiv

STORYTELLING AS AN INNOVATIVE METHOD OF FORMING PUPILS' LINGUISTIC COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOLS

The article considers the problem of implementation in practice the language and literature's teachers of storytelling as an innovative promising technique for the formation of students' language competence in secondary school. Storytelling is the method by which not only the language competency of students improves, but it can also be used as a form of auditory learning: one student tells, and other student listens. This technique allows to implement the learning process in educational institutions on fundamentally different methodological approaches with extensive use of multimedia forms of supplying teaching material. The rules, features, views, forms and other methodological characteristics of storytelling discussed, the basic elements of digital «storytelling» outlined, and also basic software tools to create digital storytelling referred.

Key words: language competence of students, modern teaching methods, auditory teaching methods, storytelling, digital storytelling.

Г. Н. ГИЧ

г. Николаев

СТОРИТЕЛЛИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ ОУЗ

В статье рассматривается проблема внедрения в практику работы учителей языка и литературы сторителлинга как инновационной перспективной методики формирования языковой компетентности учеников средней школы.

Сторителлинг – это методика, с помощью которой не только совершенствуется языковая компетентность учеников, но она также может использоваться в качестве аудиальной формы обучения: один ученик рассказывает, а другие ученики – слушают. Эта методика позволяет реализовывать процесс обучения в общеобразовательных учреждениях на принципиально других методических подходах с широким использованием мультимедийных форм подачи учебного материала. Рассмотрены правила, особенности, виды, формы и другие методические характеристики сторителлинга, обозначены основные элементы цифрового «рассказывания историй», а также названы основные программные средства создания цифрового сторителлинга.

Ключевые слова: языковая компетентность учеников, современные методики обучения, аудиальные методы обучения, сторителлинг, цифровой сторителлинг.

Стаття надійшла до редколегії 01.11.2015

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АБЛАМСЬКА Олена Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філології (прикладна лінгвістика) Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

АЛЕКСАНДРОВ Вячеслав Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету.

АЛЕКСАНДРОВА Олена Федорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Запорізького національного університету.

АНДРЮШИНА Олена Владиславівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Київського університету імені Бориса Грінченка.

БІЛЮК Олена Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

БОГУШ Алла Михайлівна, дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

БОРОДІНА Наталя Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філологічної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ВІТРУК Надія Любомирівна, кандидат філологічних наук, асистент кафедри історії та культури української мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

ВІТЮК Валентина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології та методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

ГАМЗА Анна Володимирівна, аспірант кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

ГАННІЧЕНКО Тетяна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського національного аграрного університету.

ГИЧ Галина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедрою мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

ГІНКЕВИЧ Оксана Валентинівна, викладач кафедри філологічної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ГРЕБ Марія Михайлівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету.

ГРУБА Таміла Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, декан історико-філологічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

ДАНИЛЮК Оксана Климівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри філології та методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

ДРУЖЕНЕНКО Раїса Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

КАЛІШ Валентина Антонівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

КАПЛЯ Людмила Михайлівна, старший викладач, методист вищої категорії Миколаївського факультету Морського та річкового транспорту Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного.

КИСЕЛЬ Вікторія Геннадіївна, студентка IV курсу педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

КЛИМЕНКО Світлана Іванівна, учитель спеціалізованої середньої загальноосвітньої школа I ступеня № 312 м. Києва.

КОСТЮК Світлана Сергіївна, викладач кафедри іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

КРАВЧУК Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

КУНАШЕНКО Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

КУРІЙЧУК Катерина Іванівна, студентка філологічного факультету Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КУШНІР Тетяна Іванівна, учитель української мови та літератури Українського коледжу імені В. О. Сухомлинського м. Києва, аспірант кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

ЛУЦІВ Світлана Ігорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початкових класах Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

МАРУЩАК Валентина Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

МИКИТЕНКО Вікторія Олександрівна, викладач, аспірант кафедри української мови Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

МИХАЙЛІЧЕНКО Юлія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземної філології та перекладу Київського національного університету культури і мистецтв.

МОСЬПАН Наталя Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Київського університету імені Бориса Грінченка.

МУСІЄНКО-РЕПСЬКА Валентина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокалу Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової.

МХИТАРЯН Ольга Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

НІКІТІНА Алла Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри української мови, в. о. завідувача кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

ОПЕРЧУК Тетяна Василівна, студентка філологічного факультету Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ПАРШУК Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ПЕНТИЛЮК Марія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

ПЕРЕПЕЛИЦЯ Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

РУСКУЛІС Лілія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

РЯБОВОЛ Наталя Вікторівна, здобувач кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

САДОВА Ганна Юріївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філології (прикладна лінгвістика) Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

СІРАНЧУК Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

СОБКО Валентина Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ТКАЧЕНКО Світлана Володимирівна, старший викладач кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету.

ХОЛЯВКО Ірина Вікторівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ШАНДИБА Олена Василівна, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри технології машинобудування і ремонту машин Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Сборник научных трудов содержит статьи по актуальным проблемам лингводидактики и лингвистики. Рассматриваются такие основополагающие идеи методической науки: формирование языковой личности студента, компетентностный подход к изучению языка; учитывание аспектов, закономерностей, принципов обучения в ходе подготовки учителя-словесника; технологии обучения в высшей и средней школе; использование инновационных технологий; обращено внимание на методику изучения частичных методик.

Издание адресовано ученым, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогических специальностей.

The collection of scientific papers includes articles on the urgent issues of modern linguodidactics and linguistics. The leading ideas of methodological science are outlined: the formation of linguistic personality of a student, competency approach to language learning; taking into account aspects, laws, principles of studying in the preparation of language and literature teachers; educational technologies in higher and secondary schools; use of innovative technologies; the attention is drawn to the teaching methodology of partial methods.

The publication is addressed to researchers, teachers, methodologists, students of pedagogical specialties.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК
НИКОЛАЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени В. А. СУХОМЛИНСКОГО

WISSENSCHAFTS BULLETIN
NATIONALE V. O. SUKHOMLYNSKYI UNIVERSITÄT
MYKOLAYIW

SCIENTIFIC BULLETIN
MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKYI NATIONAL
UNIVERSITY

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 4 (51)
грудень 2015

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 22,8. Тираж 100 пр. Зам. № 1012-1.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15
e-mail: publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.