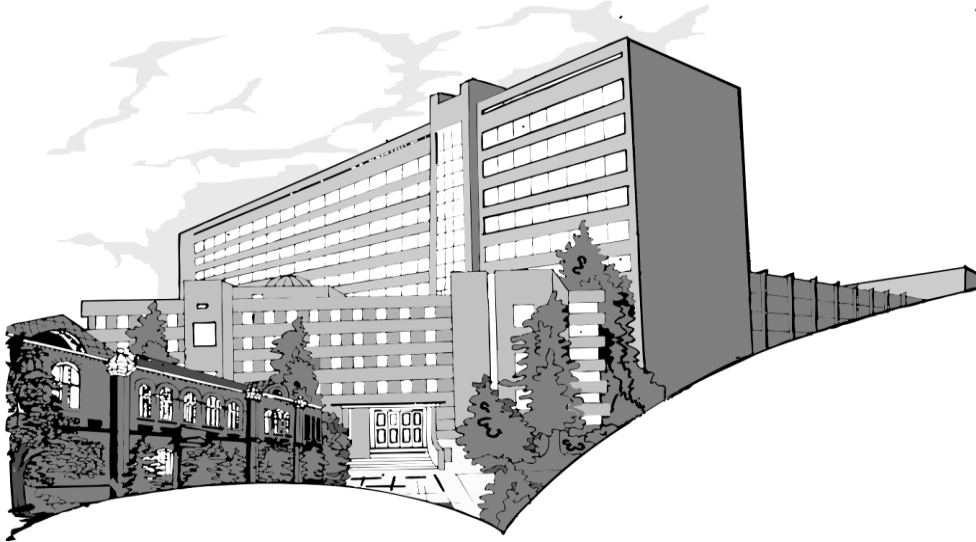


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЖУРНАЛІСТИКИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА



МАТЕРІАЛИ

Всеукраїнської науково-практичної конференції

«Актуальні проблеми лінгводидактики:

реалії та перспективи»,

присвяченої 80-річному ювілею від дня народження

та 50-річчю наукової діяльності доктора педагогічних наук,

професора, заслуженого діяча науки і техніки України

Марії Іванівни Пентилюк

7-8 квітня 2016 року

Херсон

Рекомендовано до друку на засіданні кафедри мовознавства (протокол № 7 від «09» березня 2016 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради Херсонського державного університету (протокол №7 від «28» березня 2016 р.)

Рецензенти:

Голобородько Є.П.

– член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти та інноваційної діяльності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти»;

Омельчук С.А.

– доктор педагогічних наук, професор кафедри слов'янських мов та методик їх викладання Херсонського державного університету;

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи», присвяченої 80-річному ювілею від дня народження та 50-річчю наукової діяльності доктора педагогічних наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України Марії Іванівни Пентилюк (7-8 квітня 2016 р., м. Херсон) [Електронний ресурс] / за заг. ред. І.В. Гайдаєнко. – Херсон, 2016 – 299 с.

Збірник матеріалів є підсумком обговорення на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи», низки проблем: шляхи розвитку сучасної та вищівської лінгводидактики; формування мовної особистості учня середньої школи; особливості професійної підготовки майбутніх фахівців; нові технології організації занять у школі та ВНЗ; когнітивна та комунікативна методики навчання мови в середній та вищій школі; технологія сучасного уроку української мови.

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів вищих навчальних закладів та учителів.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1
ВИДАТНІ УКРАЇНСЬКІ МЕТОДИСТИ
(ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

| | |
|--|----|
| Голобородько Є.П. | |
| І сіє навколо себе любов до слова та повагу до людей | 8 |
| Горошкіна О.М. | |
| Слово про Марію Іванівну Пентилюк | 13 |
| Шапошникова І.В. | |
| Лінгводидактична наукова школа в Херсонському державному університеті | 17 |
| Семенов О.М. | |
| Особистість майстра-наставника у вимірах української лінгводидактики» | 22 |
| Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В. | |
| Особистий приклад учителя..... | 32 |
| Дроздова І.П. | |
| Бачити, розуміти, творити..... | 38 |
| Омельчук С.А. | |
| Наукометрика творчого доробку Марії Пентилюк у царині української лінгводидактики (на матеріалі часопису «українська мова і література в школі» та пошукової системи <i>google scholar</i>) | 43 |
| Чабан Н.І. | |
| Науково-педагогічний доробок М.І.Пентилюк з методики навчання української мови для майбутніх вчителів-філологів..... | 55 |
| Давидюк Л.В. | |
| Унесок І.П.Гудзик у становлення і розвиток теорії сучасного шкільного підручника з мови..... | 63 |
| Попович А.С. | |
| Лінгводидактичні набутки професора Грипас Надії Яківни..... | 68 |

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ТА ВИШІВСЬКОЇ
ЛІНГВОДИДАКТИКИ

| | |
|---|----|
| Лопушинський І.П. | |
| Соціальні засади лінгводидактики..... | 73 |
| Голуб Н.Б. | |
| Ціннісний аспект у навчанні української мови в школі..... | 78 |

| | |
|--|-----|
| Пентиліук М.І. | |
| Принципи побудови нових підручників | 81 |
| Хом'як І.М. | |
| Трансформаційний зміст сучасного уроку мовлення | 87 |
| Шуляр В.І. | |
| «Урок», «методика», «технологія» у професійній діяльності вчителя-словесника та нові вектори розвитку | 91 |
| Кучеренко І.А. | |
| Технологія сучасного уроку української мови: ключові положення..... | 100 |
| Мамчур Л.І. | |
| Розвиток мовної особистості – пріоритетний напрям сучасної лінгводидактики | 105 |
| Барбіна Є.С. | |
| Гуманістична спрямованість особистості – стрижневий чинник професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога..... | 111 |
| Горошкіна О.М. | |
| Організація самостійної роботи з методики майбутніх учителів- словесників..... | 118 |
| Біденко Л.В. | |
| Лекція як одна із форм організації навчального процесу в системі вищої лінгвістичної освіти..... | 122 |
| Бородіна Н.С. | |
| Застосування технології веб-квест у системі загальної мовної освіти..... | 128 |
| Денищич Т. А. | |
| Система роботи з формування термінологічної компетентності майбутніх політологів | 133 |
| Рускуліс Л.В. | |
| Види навчально- та науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя української мови та шляхи їх упровадження в навчальний процес..... | 138 |
| Дружененко Р.С. | |
| Аксіологічний принцип навчання синтаксису простого речення та формування прагматичного мовлення майбутнього вчителя- словесника..... | 142 |
| Карповець Х.М. | |
| Метод ситуаційного навчання як засіб активізації розумової та | |

| | | |
|---|---|-----|
| | пізнавальної діяльності студентів під час вивчення правопису... | 145 |
| Ковтун І.М. | | |
| | Технологічний підхід до формування лінгвістичної компетентності студентів-філологів..... | 149 |
| Кравчук О.М. | | |
| | Особливості підготовки першокурсників-філологів до виконання лінгвістичного аналізу тексту..... | 153 |
| Попова Л.О. | | |
| | Комп'ютерні тести як ефективний засіб контролю сформованості вмінь і навичок студентів – майбутніх філологів..... | 159 |
| Андрієць О.М. | | |
| | Переказ як засіб розвитку дискурсного мовлення школярів... | 161 |
| Варнавська І.В. | | |
| | Історична термінологія як засіб формування мовленнєвої компетентності майбутнього спеціаліста..... | 167 |
| Мунтян С.В. | | |
| | Робота з лінгвістичною термінологією як засіб професійного становлення студентів-філологів..... | 173 |
| Окуневич Т.Г. | | |
| | Реалізація особистісно-діяльнісного підходу до вивчення риторики у ВНЗ..... | 178 |
| РОЗДІЛ 3 | | |
| ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З МОВИ | | |
| Ушакова Н.І. | | |
| | Модель формування мовної особистості іноземних студентів-філологів | 183 |
| Ніколаєнко В.В. | | |
| | Психолого-педагогічні засади формування професійної російськомовної комунікативної компетенції іноземних студентів..... | 187 |
| Дроздова І.П. | | |
| | Аспекти професійно-комунікативної підготовки сучасних фахівців засобами української мови..... | 192 |
| Огринчук О.П. | | |
| | Традиційні та інноваційні методи навчання при викладанні української мови як іноземної..... | 197 |

Соловій У. В., Іванишин Г. Я.

Укладання типових програм у контексті процесу стандартизації української мови як іноземної у вищій школи України..... 203

Луценко В.І.

Формування професійної компетенції іноземних студентів на заняттях з російської мови..... 207

Мелконян В.М.

Розвиток англійського мовлення студентів за допомогою невербальних засобів комунікації..... 213

Мунтян Т.В.

До проблеми реалізації комунікативно-діяльнісного підходу під час мовної підготовки студентів-іноземців 220

Федорова О.А.

Фразеологізми як засіб формування природного монологічного мовлення іноземних студентів (з практики викладання української мови як іноземної) 224

Кушнір І. М., Алексєєнко Т.М.

Теоретичні засади формування міжкультурної мовної особистості іноземних студентів-філологів..... 231

Кісіль Л. М.

Жанрово-стилістичні особливості сучасної сатиричної публіцистики..... 235

Божко О.П.

Система вправ на текстовій основі як засіб формування компетентної мовної особистості учня..... 241

Гайдаєнко І.В. Міжпредметні зв'язки на уроках української мови 245

Нищета В.А.

Технологічний аспект риторизації педагогічного спілкування в процесі шкільної мовної освіти..... 254

Дружинець М.Л.

Фонетичний зміст українських глухих звуків: експериментальне дослідження..... 259

Нагрибельна І.А.

Лінгводидактичні умови організації самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи..... 267

Мироненко О.В.

Методика опрацювання наукових термінів під час підготовки

| | |
|--|-----|
| майбутніх фахівців початкової школи..... | 272 |
| Мельничук Ю.Ю. | |
| З історії викладання методики навчання української мови у ЗНЗ з мовами національних меншин у початкових класах..... | 277 |
| Перепьолка В.І. | |
| Розвивальне навчання на уроках української мови у початкових класах..... | 282 |
| Сугейко Л.Г. | |
| Удосконалення каліграфічного письма студентів – запорука якості письма учнів початкової школи..... | 286 |
| Тоцька Н.Л. | |
| Лінгводидактичні напрями професійно-мовленнєвої підготовки студентів технічного ВНЗ..... | 290 |
| Довженко І.В. | |
| Мовна підготовка майбутніх фахівців..... | 296 |
| Омельчук Ю. О. | |
| Проблемність і діалогічність у процесі навчання іноземних студентів української мови..... | 300 |
| Відомості про авторів | 310 |

РОЗДІЛ 1
ВИДАТНІ УКРАЇНСЬКІ МЕТОДИСТИ
(історичний аспект)

Голобородько Є.П.

І СІЄ НАВКОЛО СЕБЕ ЛЮБОВ ДО СЛОВА ТА ПОВАГУ ДО ЛЮДЕЙ

70-ті роки ХХ ст. Мене було запрошено на роботу в Херсонський державний педагогічний інститут ім.Н.К.Крупської, який я свого часу закінчила. У спілкуванні зі старшими колегами відчула, що необхідно працювати над собою все життя, причому системно. Почала складати кандидатські іспити, задумуватись над темою дослідження, яку допоміг мені визначити мій учитель, кандидат (згодом доктор) філологічних наук, професор Ковальов В.П., декан факультету. Це була проблема з методики викладання російської мови, оскільки я до цього працювала і в школі, і в педучилищі. Та коли продумувала аспекти педагогічного експерименту, я знову звернулася до Віктора Павловича. І він порадив мені поговорити з молодим кандидатом педагогічних наук – Пентилюк Марією Іванівною.

Марія Іванівна сердечно запросила мене до себе додому. Я переступила поріг і побачила по обидві сторони на всю довжину коридору стояли повні паперові мішки. Марія Іванівна, відчувши мій певний подив, сказала: “Перед вам матеріали педагогічного експерименту”. І потім натхненно розповідала, що учні різних класів і різних регіонів України засвоїли краще з шкільного курсу української мови, зокрема зі стилістики, а що слабкіше. І це в той час, коли стилістика навіть у вищій школі була введена лише в 60-ті роки.

З розмови при цій зустрічі я взнала, що вихідці ми із сімей простих трударів, закінчили сільські школи, потім філологічні факультети. Працювали і просто в школах, і в школах-інтернатах. Так склалося, що Марія Іванівна, будучи фахівцем з української мови, починала з викладання

російської мови, а я – навпаки. Потім це проявилось і в наукових інтересах: одним із напрямів наукових пошуків Марії Іванівни була методика навчання української мови в школах з російською мовою навчання, а в мене – методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання.

У різні роки навчалися ми в одній аспірантурі при Інституті педагогіки АПН УРСР. Згодом керували кафедрами: Марія Іванівна – української мови, я – російської. Провели безліч виїзних семінарів і по лінії нашого інституту, й інституту післядипломної освіти, облоно та по лінії товариства “Знання”. Паралельно працювали над підручниками, посібниками з української та російської мов. Були членами та головами різних фахових комісій, журі; членами редколегій низки збірників наукових праць та часописів; членами та керівниками спеціалізованих вчених рад. Нині нерідко співпрацюємо з учителями в закладах післядипломної освіти, у школах. Маємо свої наукові школи.

І скрізь я бачила, відчувала, як доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України Пентилюк М.І. шанує рідне слово, вчить інших цьому, проявляючи повагу до людей, в першу чергу до своїх вихованців – учнів, студентів, аспірантів, докторів, здобувачів та колег-учителів, викладачів і вчених.

Та найбільше мене вражає продуктивність науково-методичної діяльності відомого лінгводидакта Пентилюк М.І. Як кількісно, так і розмаїттям тем, проблем, жанрів, напрямів та систематичністю виходу її наукових праць. Серед них Концепції, Стандарти, програми (причому для різних рівнів – стандарту, академічного, профільного), підручники, підручники-комплекти, посібники в таблицях і схемах, посібники для різних типів шкіл та для вищої школи, методичні рекомендації, вказівки, методичні поради, розробки, монографії, в тому числі і колективні, статті, тези, словники, довідники, тести тощо.

Будучи вченим-педагогом широкого профілю, Марія Іванівна розробила значну мережу актуальних питань як лінгводидактичних, так і суміжних – лінгвістичних, літературознавчих. Приміром, окрім методики стилістики, професор Пентилюк М.І. глибоко розкриває питання вивчення лексики, фонетики, словотвору, фразеології, синтаксису, розвитку зв'язного мовлення і комунікативних умінь, формування мовної, риторичної особистості, культури, діалогу здійснення стратегічних орієнтирів підготовки учителя-словесника. Приділяється належна увага методам та видам роботи на уроках української мови, аналізу текстів, редагуванню, перекладу, роботі над помилками, роботі зі словниками, лінгвістичному експерименту. Одним із ключових лінгводидактичних констант у доробку вченого-методиста є проблема уроку рідної та державної мови. Його інтегрований, технологічний, розвивальний та виховний характер (виховання чуття мови, естетичних смаків, наукового світогляду, національної свідомості, профорієнтаційної підготовки тощо). Слід зауважити, що багато названих аспектів розробляються для всіх етапів навчання: початкового, середнього, середнього спеціального, вищого.

Хочеться окремо зупинитися на розвитку Марією Іванівною лінгводидактики вищої школи. В переліку публікацій представлені програми, підручники з методики української мови для вишів. Турбують відомого методиста Пентилюк М.І. методичні вектори вишівської лекції, професійне мовлення майбутніх фахівців, культура мовлення студентів нефілологічних факультетів, екстернатна форма навчання, організація педпрактики та самостійної роботи заочників. Досить виразними є роботи вченого-лінгводидакта про підготовку вчителя-словесника, його професіоналізм та гідність. Не обходить увагою Марія Іванівна і загальнопедагогічні питання – міжпредметні зв'язки, перспективність у навчанні, стандартизація мовної освіти, використання етнопедагогічних засобів навчання, педагогіка репетиторства, поглиблене вивчення предметів, у тому числі й мови, кабінет мови, поточний та модульний контроль, полікультурність сучасного

освітнього простору, основні та факультативні курси навчальних предметів, курси за вибором, виховний потенціал сім'ї та ін.

Активно при цьому Марія Іванівна використовує методичні нароби вітчизняних класиків – К.Ушинського, С.Русової, М.Грушевського, І.Огієнка, В.Сухомлинського, А. Кримського та досвід учителів.

Цікавий і важливий напрям методичних розвідок Пентилюк М.І. – розкриття ролі мовних одиниць та явищ у текстах, здебільшого художніх творах. У полі зору була творчість українських поетів і письменників – О.Кобилянської, П.Тичини, О.Довженка, О.Гончара, Яра Славутича, В.Симоненка, наших земляків – М.Куліша, І.Чернявського, Б.Лавреньова, С.Божка та ін.

Систематично досліджує Марія Іванівна і суто мовознавчі питання, як – от: евфонічність української мови, особливості морфологічних форм, семантичні різновиди синонімів, паронімів, параметри загального мовознавства, лінгвістична концепція Ф. де Сосюра, наукова спадщина О.Пешковського, комунікативна лінгвістика тощо.

Нині активно розробляються нею різні параметри когнітивної і комунікативної методики.

Як правило, значно переважають одноосібні наукові праці Марії Іванівни, але є й колективні. Такі колективи нерідко вчений і створює, і очолює, і спрямовує їх творчу діяльність.

Такою ж різнобічною, насиченою і значущою є організаційно-педагогічна діяльність Пентилюк М.І. Вона відповідальний редактор близько десяти видань (підручники, словники, довідники, практикуми), член редколегій низки журналів, збірників наукових праць.

Значну роботу проводить вчений-методист з підготовки наукових кадрів – здійснює наукове консультування докторантів, керівництво наукових пошуків аспірантів. Виступає рецензентом, опонентом на захистах докторських і кандидатських дисертацій. Очолює спеціалізовану вчену раду.

Та ж основна робота доктора педагогічних наук, професора Пентилюк М.І. викладацька. За свою багаторічну роботу вона вела заняття з усіх дисциплін кафедри. А ще запрошувалася читати курси лекцій з методики викладання української мови і в інших містах – Полтаві, Черкасах, Миколаєві, Севастополі, Дніпропетровську, Тирасполі та ін.

Знають Марію Іванівну і як громадського діяча. Вона часто виступає з лекціями, бесідами з культури мовлення в різних колективах, на радіо, а на Херсонській телестудії понад 15 років вела телепередачу “Шануймо рідне слово”.

Такий гідний і виразний життєтворчий шлях нашої колеги, відомого вченого-педагога, заслуженого діяча науки і техніки України неодноразово відзначався подяками та нагородами місцевого і державного рівня.

У всіх справах свого славного буття серед нас Марія Іванівна керувалася своїм життєвим кредо (переконання, погляди, основи світогляду): твори добро і сій навколо себе любов та повагу до людей, працею на користь твого народу і на благо рідної тобі Батьківщини.

Впевнені, що сіяти “розумне, добре, вічне” Марія Іванівна буде завжди у променях глибокої вдячності їй, щирого здоровлення і найкращих побажань.

Література

1. Пентилюк М.І. Методичні поради до вивчення курсу “Стилістика української мови” / М.І. Пентилюк. – Херсон : ХДПУ, 1991. – 123 с.
2. Пентилюк М.І. Варіанти форми як засіб еврофонії / М.І.Пентилюк // УМЛШ. – 1987. – № 1. – С.15-23.
3. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика / М.І.Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 326с.
4. Пентилюк М.І. Питання практичної стилістики в дореволюційній науці / М.І.Пентилюк – К. : Рад.школа, 1974. – 212 с.
5. Пентилюк М.І. Словник-довідник з української лінгводидактики / М.І.Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.
6. Українська мова. Енциклопедія / М.І.Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 427 с.
7. Мацько Л.І. Видатна особистість української лінгводидактики / Л.І.Мацько, О.М Семенов // УМЛШ. – 2011. - № 2. – С.61–64.
8. Пентилюк М.І. Сучасний урок української мови / М.І.Пентилюк, Т.Г.Окуневич. – Херсон : Основа, 2007. – 176 с.

Горошкіна О.М.

СЛОВО ПРО МАРІЮ ІВАНІВНУ ПЕНТИЛЮК

Є люди, професійні здобутки й особистісні якості яких настільки значущі, що говорити про них можна лише з використанням найвищого ступеня порівняння. До таких особистостей належить Марія Іванівна Пентилюк – доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки й техніки України.

Ім'я Марії Іванівни широко відоме з-поміж мовознавців, лінгводидактів, учителів, студентів. Визнання і шана – то найвища нагорода за багаторічну самовіддану працю на освітянській ниві, за мовознавчі та лінгводидактичні пошуки, за творче горіння, вагомі наукові здобутки.

Прикметною особливістю наукової спадщини М.І. Пентилюк є проблемно-тематичне різноманіття її досліджень, що вирізняються глибиною й результативністю. Коло наукових інтересів науковця достатньо широке, охоплює такі основні напрями: питання культури мовлення і стилістики української мови, актуальні питання шкільної й вишівської лінгводидактики. У науковому доробку Марії Іванівни понад 400 праць, з-поміж яких монографії, підручники й посібники для середньої та вищої школи, програми, методичні концепції, рекомендації, словник-довідник з української лінгводидактики, численні статті в провідних фахових часописах. Він віддзеркалює наукові зацікавлення Марії Іванівни, її глибокі знання й широку ерудицію.

Домінуювальним аспектом усієї науково-дослідницької роботи є лінгводидактика. Свої цікаві ідеї Марія Іванівна Пентилюк оприлюднює на наукових конференціях, семінарах, лекціях і практичних заняттях для студентів і вчителів-словесників. Повсякденне спілкування з колегами, студентами, учителями стало для неї органічною потребою.

Усвідомлюючи, що стилістичний підхід до розвитку мовлення є досить продуктивним, а стилістична спрямованість розвитку усного й писемного мовлення учнів має ґрунтуватися на науковій основі, Марія Іванівна успішно розробила методикау навчання стилістики в школі, ставши основоположником у галузі методики навчання стилістики в загальноосвітній школі. Вона постійно намагалася довести, що вчений, який займається методикою навчання мови, повинен добре володіти знаннями з мовознавства, філософії, психології, педагогіки, культурології тощо, і дотримується цього принципу у своїй педагогічній діяльності.

Марія Іванівна є лідером у розробленні методики навчання української мови у вишах, шкільного підручникотворення, оскільки значна частина наукових праць ґрунтується на широкомасштабних лінгводидактичних дослідженнях. Підручники з української мови «Рідна мова» для 12-тирічної школи (5–9 класи вийшли друком у видавництві «Освіта»), програми й підручники для 10–11 класів рівня стандарту й для шкіл з російською мовою навчання витримали багаторазові перевидання, на них виховано не одне покоління українців.

Концепції когнітивної, комунікативної методики, профільного навчання української мови, підготовлені під керівництвом Марії Іванівни, не тільки дають відповіді на важливі запитання, а й визначають перспективи подальших лінгводидактичних досліджень.

Нині М. І.Пентилюк – широко знаний український учений, фахівець, який має велику кількість однодумців. За її керівництвом міжуніверситетський колектив викладачів активно розробляє питання шкільної методики й методики викладання мовознавчих дисциплін у вишах. Результатом такої співпраці стала підготовка низки посібників і підручників: «Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах» (2000), «Практикум з методики навчання української мови» (2003), «Словник-довідник з української лінгводидактики» (2003, 2015), «Методика навчання

української мови в середніх освітніх закладах» (2005, 2009); «Методика української мови в таблицях і схемах» (2010), «Науково-навчальна й науково-дослідна робота студентів філологічних факультетів» (2010) та ін.

Багаторічні пошуки в царині української лінгводидактики, активна участь в обговоренні її складних актуальних проблем на конференціях, круглих столах, семінарах, під час зустрічей з учителями-словесниками, докторантами, аспірантами, студентами, читання спецкурсів в інших навчальних закладах сприяли становленню потужної лінгводидактичної школи Марії Іванівни Пентилюк, визнанню її незаперечного авторитету з-поміж науковців і вчителів. Теми докторських і кандидатських дисертацій, якими вона керувала й керує нині, віддзеркалюють діапазон наукових зацікавлень Марії Іванівни, яка підготувала п'ять докторів і 23 кандидати педагогічних наук. На сьогодні готуються п'ять докторських і три кандидатські дисертації. Географія наукової школи М.І. Пентилюк надзвичайно широка, школа активно діяла й продовжує розвивати ідеї дослідниці на всіх теренах України.

Важливим критерієм ефективної наукової діяльності сучасного вченого вважається індекс цитувань. За пошуковими інтернет-джерелами, праці Марії Іванівни Пентилюк є найбільш цитованими, що свідчить про їхню актуальність і значущість.

Марія Іванівна Пентилюк залюблена у свою педагогічну професію. Понад 50 років вона викладає студентам Херсонського державного університету різні мовознавчі й лінгводидактичні дисципліни.

Багато поколінь лінгводидактів і мовознавців вдячні Марії Іванівні за допомогу в подоланні важких сходиночок у науці й педагогічній діяльності. Праці науковця стали одночасно інструкціями, рекомендаціями, дружніми порадами, адже в них поєднуються високий професіоналізм та наукова надійність, людяність та любов до рідного слова. Аспіранти й докторанти захоплюються її життєвим оптимізмом, титанічною працьовитістю, широтою

наукових зацікавлень, високим рівнем професіоналізму, дивовижною толерантністю та щирістю. Творче життя науковця, свідомо громадянська позиція, патріотизм, освітянська праця гідні захоплення й наслідування.

Теоретик і практик, фундатор потужної в Україні школи вчених-методистів, на працях якого зросло не одне покоління науковців, Марія Іванівна Пентилюк зробила вагомий внесок у лінгводидактичну теорію і практику навчання мови, удосконалення змісту, форм, методів, засобів навчання української мови.

Нині М.І. Пентилюк, окрім викладацької роботи на посаді професора кафедри мовознавства, виконує обов'язки голови спеціалізованої вченої ради із захисту докторських і кандидатських дисертацій зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська, російська мова). Керує науковою роботою магістрантів, аспірантів, докторантів.

Результати наукової діяльності М. І. Пентилюк визнані державою. Її багаторічна самовіддана праця відзначена численними подяками, грамотами ректорату Херсонського державного університету, Херсонської обласної та міської ради, Міністерства освіти і науки України. Вона нагороджена медаллю «Ветеран праці», почесними знаками «Відмінник народної освіти УРСР» та «Відмінник освіти України», Грамотою Президії Верховної Ради Української РСР, Премією АПН України. За вагомий особистий внесок у розвиток педагогічної та методичної науки Марії Іванівні присвоєно почесне звання «Заслужений діяч науки і техніки України».

Свій 80-річний ювілей від дня народження та 50-річчя наукової діяльності М.І. Пентилюк зустрічає сповненою нових цікавих ідей. Щиро зичимо Вам, високоповажна Маріє Іванівно, доброго здоров'я, щастя, творчого натхнення, реалізації нових задумів в ім'я подальшого розвитку вітчизняної методики.

Шапошникова І.В.

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНА НАУКОВА ШКОЛА В ХЕРСОНСЬКОМУ
ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

Однією з провідних форм організації наукової праці у світі вважається наукова школа. Сам факт існування різних шкіл у науці обумовлено історико-культурними особливостями її розвитку, відмінностями в розумінні предмета та метода об'єкта дослідження, неоднаковою глибиною та різним ступенем осмислення й розробки проблем, котрі вивчаються.

У науковій літературі зазвичай виділяють три типи структур, які прийнято називати науковими школами:

а) школа як науково-освітній інститут. Вона є невід'ємним компонентом науки, що передбачає підготовку людей, без яких неможливе існування науки як соціально-історичної системи – формується платформа для нарощення людського капіталу суспільства;

б) школа як спільнота дослідників, які концентрують свої зусилля у процесі наукового пошуку та пізнання дійсності;

в) школа як науковий напрям [10, с. 1374], [14, с. 78], [8, с. 11], [2, с. 78], [1, с. 11].

Отже, наукова школа – це особливий феномен, який не є тотожний іншим науково-соціальним об'єднанням та структурам.

Німецький науковець Гельмут Штейнер виокремлює шість ознак, котрі притаманні науковим школам [14, с. 116–117]:

1) наукова школа розвивається в якійсь новій галузі теорії або методології у процесі диференціації та інтеграції науки;

2) це новий невизнаний теоретичний або методологічний напрям;

3) у розробці цього напрямку в науковому змаганні з іншими напрямами формується наукова школа як соціальний організм;

4) для формування цього соціального організму необхідна наявність керівника з ідеями та організаторськими здібностями;

5) наукове визнання нового напрямку поза межами даної наукової спільноти;

6) певні форми організації наукової школи.

Саме ці ознаки, на думку автора, характеризують сутність даного явища в науці.

Під науковою школою відомий український дослідник Г.М. Добров розуміє не просто колектив дослідників на чолі з науковим лідером, а творчу спільноту вчених різних поколінь, об'єднаних спільністю принципів підходу до розв'язання тієї чи іншої проблеми, ідей та типу мислення, стилю роботи, широким поглядом на розвиток досліджень у даному науковому напрямі, що перебувають в основі роботи, оригінальною стрижневою ідеєю, доказ якої є стимулом для розвитку досліджень і фактором, що об'єднує виконавців, незважаючи на відмінність їхніх характерів й уявлень [3, с. 149].

Відомий український наукознавець Дмитро Денисович Зербіно дає визначення наукової школи як професійної співдружності людей, що сформувалася під егідою особистості – ученого-лідера. Вона займається активною дослідницькою роботою в новому актуальному напрямі й об'єднана ідеями, методиками, науковими традиціями, що розширюються співробітництвом, пошуком нових фактів [4, с. 9]. На думку вченого, поняття наукова школа характеризується чотирма основними ознаками: розробка нового оригінального напрямку в науці; спільність основного кола завдань, які вирішуються в школі, для всіх її представників; спільність принципів і методичних прийомів розв'язання поставлених завдань; навчання молодих учених наукової творчості в широкому розумінні цього слова завдяки безпосередньому й тривалому контакту керівника школи та його учнів [5, с. 13].

Інший український науковець Ю.А. Храмов вважає, що наукова школа – це неформальна творча співдружність дослідників різних поколінь високої кваліфікації на чолі з науковим лідером у певному науковому напрямі, об'єднаних однаковими підходами до розв'язання проблеми, стилем роботи і мислення, оригінальністю й новизною ідей і методів реалізації дослідницької програми, яка дала значні наукові результати і здобула авторитет і громадське визнання в даній галузі знання [12, с. 122]. Як бачимо, навіть стислий огляд тлумачення поняття наукова школа дозволяє твердити, що однією з головних умов існування наукової школи є наявність лідера, навколо якого гуртуються дослідники певного наукового напрямку.

Таким лідером є доктор педагогічних наук, професор Пентилюк Марія Іванівна – керівник і натхненник школи лінгводидактики у Херсонському державному університеті.

Сьогодні можна відповідально стверджувати, що часом появи наукової школи є 15 вересня 1969р., коли на кафедру української мови на посаду старшого викладача і було зараховано Пентилюк Марію Іванівну. З того часу почалася серйозна робота з розробки методологічних засад викладання української мови (спершу це були питання викладання стилістики української мови, далі – особливості викладання української мови у 5–7 класах, формування мовленнєвої компетентності у двомовному середовищі, розробка методологічних засад мовної освіти у вищому закладі освіти). Серйозним кроком у становленні наукової школи лінгводидактики було відкриття 1993 року у ХДУ аспірантури з методики викладання української мови, першим аспірантом став Лопушинський Іван Петрович – кандидат педагогічних наук, доктор наук з державного управління, професор, а першою дослідницею, яка захистила докторську дисертацію під керівництвом Марії Іванівни стала Горошкіна Олена Миколаївна

У цей період розроблялися такі проблеми: Лінгводидактичні основи методики роботи над художнім стилем мовлення у 5–7 класах середньої

школи; Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5–7 класів; Наступність і перспективність формування стилістичних умінь в учнів початкових та 5 класів загальноосвітньої школи; Система робота з удосконалення монологічного мовлення учнів 5–7 класів; Наступність і перспективність формування діалогічного мовлення учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи;

Новим полем для дослідження у вітчизняній лінгводидактиці стала проблема двомовності, що була особливо науково модною на початку 2000 років. Перші наукові розвідки здійснювалися під керівництвом професора Пентилюк М.І. такими дослідниками Попова Олена Анатоліївна – Розвиток граматично правильного українського мовлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у двомовному середовищі; Окуневич Тетяна Григорівна – Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності; Мельник Тамара Валентинівна – Розвиток образного мовлення учнів 5–9 класів шкіл з російською мовою викладання; Андрієць Олена Миколаївна – Дискурсивне мовлення учнів в умовах білінгвізму.

Зі становленням школи розширювалися і наукові обрії досліджень. Так з'являється кагорта учнів Марії Іванівни, які розробляють питання формування культури мовлення фахівців різних галузей. Це такі дослідники: Тоцька Наталія Леонідівна – Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного ВНЗ (з технологічних спеціальностей легкої промисловості); Берегова Галина Дмитрівна – Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонаддніпрянських говірок; Довженко Інна Віталіївна – Формування культури україномовного спілкування у майбутній професійній діяльності фахівців сфери обслуговування та інші. Та головною науковою проблемою у діяльності школи лінгводидактики професора Пентилюк М.І. була і залишається мовна

підготовка вчителя. Цьому присвячено праці Нікітіної Алли Василівни – Наукові засади опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками; Стасів Лілії Володимирівни – Лінгводидактична підготовка майбутнього учителя-словесника до роботи над формуванням ділового мовлення учнів основної школи; Бородіної Наталі Сергіївни – Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів; Денищич Тетяни Альбертівни – Розвиток комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців з історії і політології; Безгодової Надії Семенівни – Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю; Рускуліс Лілії Володимирівни – Лінгводидактична підготовка майбутніх філологів.

Значним досягненням у розитку наукової школи лінгводидактики, започаткованої Марією Іванівною стало вкриття у 2002році Спеціалізованої вченої ради зі спеціальності 13.00.02 теорія та методика навчання (українська мова) із захисту кандидатських дисертацій (перша аспірантка, яка захистилася у ній – Берегова Галина Дмитрівна – нині доктор філософських наук), а з 2008 року ця рада набула статусу докторської. Здійснивши короткий огляд діяльності наукової школи лінгводидактики у ХДУ, можемо виділити такі її риси як: наявність наукового лідера; особливий, властивий тільки дослідникам цієї школи стиль; наукова ідеологія; висока кваліфікація дослідників, які згуртовуються навколо лідера; значущість одержаних результатів у певній сфері науки; високий науковий авторитет у цій галузі. Сьогодні це єдина в Україні наукова школа, головним пріоритетом якої є розробка методології навчання української мови, і цим вітчизняна наука завдячує професору Пентилюк М.І.

Література

1. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю. Грезнева. – М. : РАО, 2003. – 69 с.
2. Гузевич Д.Ю. Научная школа как форма деятельности / Д.Ю. Гузевич // Вопросы истории естествознания и техники. – 2003. – No 1. – С. 64–93.

3. Добров Г.М. Научно-технический потенциал: структура, динамика, эффективность / Г.М. Добров, В.Е. Тонкаль, А.А. Савельев. – К. : Наук. думка, 1987. – 348 с.
4. Зербино Д.Д. Научная школа как феномен / Дмитрий Деонисович Зербино. – К. : Наук. думка, 1994. – 135 с.
5. Зербино Д.Д. Наукова школа: лідер і учні (наукова концепція) / Д. Д. Зербино. – Львів : Євросвіт, 2001. – 208 с.
6. Історія економічних учень : підруч. / [Л.Я. Корнійчук, Н.О. Татаренко, А.М. Поручник та ін.] ; за ред. Л.Я. Корнійчук, Н.О. Татаренко. – К. : КНЕУ, 1999. – 564 с.
7. Історія економічної учень : підруч. : у 2 ч. – Ч. 1 / за ред. В.Д. Базилевича. – [3-є вид., випр. і доп.]. – К. : Знання, 2006. – 582 с.
8. Мирская Е.З. Научная школа как форма организации науки / Е.З. Мирская // Науковедение. – 2002. – № 3 (15). – С. 8–24.
9. Родный Н.И. Научные школы / Н.И. Родный // Природа. – 1972. – №12. – С. 84–88.
10. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд. перераб. и доп. – СПб. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 1456с.
11. Формування наукових шкіл. Українська школа фізичної економії / Л. Воробйова // Економіка України. – 2008. – № 5. – С. 66–76.
12. Храмов Ю.А. Наукові школи в НАН України / Ю.А. Храмов // Наука та наукознавство. – 2008. – № 4. – С. 122–133.
13. Храмов Ю.А. Школы в науке / Ю.А. Храмов // Вопросы истории естествознания и техники. – 1982. – № 3. – С. 54–67.
14. Школы в науке / С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер, Г. Штейнер. – М. : Наука, 1977. – 524 с.

Олена Семенов

ОСОБИСТІТЬ МАЙСТРА-НАСТАВНИКА У ВИМІРАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Постановка проблеми. Розвиток інновацій в організації навчання української мови, методичного забезпечення її викладання зумовлюють нові вимоги до підготовки вчителів-словесників. Професійно-методична підготовка такого вчителя є складною і багатогранною справою, - зауважує М.Пентилюк. Це має бути всебічно розвинена особистість, людина високої

культури й ерудиції, що досконало володіє всім багатством виражальних засобів рідної мови і технологією навчально-виховного процесу в школі [6]. Активний розвиток лінгвокогнітології, лінгвоконцептології, психолінгвістики, інноваційні процеси, що охопили сучасну школу, стимулюють розширення і поглиблення функціональних обов'язків і викладача-лінгводидакта, котрий опікується методичною підготовкою майбутніх учителів-словесників. Аналіз опитувань учителів, студентів, магістрантів, науково-педагогічних працівників кількох вищих педагогічних навчальних закладів України дає можливість припускати: фахівець повинен бути носієм інновацій і гуманітарної культури, менеджером, психологом, знавцем методичних законів і лінгводидактичних тонкощів, майстром українського педагогічного слова, майстром методики і лінгводидактики. Усе частіше на різних рівнях обговорюється роль наставництва як вагомого компонента системи неперервної педагогічної освіти, однієї з форм передавання педагогічного досвіду, форми /різновиду корпоративної культури, що підтримує конкуренцію, життєздатність, статусність, стабільність, збереження і розвиток закладу. Розвиток ідей наставництва дозволяє глибше усвідомити роль учених як носіїв певної субкультури, яскравих особистостей, їхньої ролі у реформуванні сучасної української освіти на засадах культуровідповідності і європейськості.

«Українська лінгводидактика має своє національне обличчя» [2, с.34], – наголошує керівник відомої в Україні наукової школи з методики навчання української мови Марія Іванівна Пентилюк. Українською елітарністю й інноваційністю пронизані, власне, науково-методичні праці самої дослідниці. Методологічно глибокі, самобутні наукові, науково-прикладні студії, навчальні книги доктора педагогічних наук, професора Херсонського національного університету. 37 підручників для середніх шкіл, педучилищ та ВНЗ, 15 навчальних посібників, 30 методичних посібників для учителів і студентів, 14 програм для вищів і середніх шкіл, десятки статей у

центральної часописів та регіональних збірників наукових праць (усього понад 370 наукових праць) якісно синтезують складні питання рідної мови у школах різних типів і ВНЗ; проблеми змісту, форм, методів і засобів навчання, методики фонетики, лексикології, практичної стилістики, культури мовлення; лінгводидактики середньої (старшої, профільної ланки) і вищої школи, животно впливають на формування комунікативних, лінгвістичних, лінгвокультурологічної, прагматичної компетенцій і компетентностей старшокласників і студентів. Українську лінгводидактику Марія Іванівна Пентиліук збагатила шляхетністю, інтелектуальністю і людяністю.

Аналіз останніх досліджень. Зазначимо, що розвиток методичної науки, української лінгводидактики презентують наукові праці О.Біляєва, А.Богущ, М.Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, Н.Горбунової, О. Горошкіна, Т.Донченко, С.Караман, Л.Мамчур, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентиліук, Т.Симоненко, І.Хом'як та ін. Різні аспекти професійно-методичної підготовки, розвитку педагогічної майстерності учителя-словесника досліджують Л.Базиль, С.Жила, О. Куцевол, Л.Мацько, О.Любашенко, Н.Остапенко, М.Пентиліук, В.Сидоренко, Т.Симоненко, Г.Токмань, В.Шуляр та ін. Активно позиціонує себе і лінгвістична персоніологія, об'єктом дослідження якої є вишукана мовна особистість у різних сферах професійної діяльності і представлена у фундаментальних дослідженнях, зокрема Н.Голуб, І.Дроздової, В.Карасика, Т.Космеди, М.Степаненка та ін.

У межах статті зацентруємо увагу на рисах особистості учителя-словесника у вимірах лінгводидактики Марії Пентиліук, окреслимо її особливості особистості самої Марії Іванівни Пентиліук як дослідника лінгводидактики. Джерельною базою слугують праці, виступи, безпосереднє спілкування з доктором педагогічних наук, професором Херсонського національного університету.

Виклад основного тексту. Професійними рисами викладача-дослідника називають розвинену методологічну рефлексію, фундаментальну підготовку, наукову ерудицію, дотримання гуманістичних принципів, чесність, порядність, інтелігентність, вихованість, ентузіазм і відданість справі, самостійність і незалежність, авторитетність, патріотизм. Ідеться і про такі риси дослідника, як високий рівень громадянської самосвідомості, прилучення до важливих гуманітарних проблем, постійний пошук істини, соціальна відповідальність. Власним прикладом професор вчить працювати, закликає бути «захопленими самонавчанням і саморозвитком» (І.Зязюн), спонукає усвідомити рівень особистої відповідальності за обрану справу, цілеспрямовано і постійно вдосконалювати себе і в науковій праці побачити насамперед власні «горизонти акме».

Соціально відповідальній мовній особистості вчителя-словесника й учня присвячено наукові праці Марії Пентилюк з методики і лінгводидактики. На переконання Марії Іванівни, сучасний учитель – це відповідальна мовна особистість, носій як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, дбає про красу і розвиток рідної мови, адекватно застосовує набуті лінгвістичні, полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з учнівською молоддю, різними категоріями населення. Національний компонент особистості дозволяє розглядати мовленнєву діяльність під кутом національно-культурної специфіки і враховувати етнолінгвістичні, етнопедагогічні та етнопсихологічні чинники. Це насамперед національний спосіб мислення, національна свідомість і самосвідомість, національний характер, український менталітет, національно-культурна мотивація та ін. [2, с.37–36; 6].

У науковій творчості Марії Пентилюк виявляються кращі традиції української лінгводидактики: фундаментальність, багатоаспектність,

комплексність, функціональність, системність підходу до досліджуваних явищ, відкритість до нових ідей. Ці риси характерні науково-педагогічній школі вченої, яка об'єднує провідних і молодих дослідників з різних регіонів України. Її учні вже активно створюють власні науково-дослідні лабораторії й наукові осередки, продовжуючи наукові традиції мудрого наставника.

У М.Пентилюк власне бачення лінгводидактики. Ідеться про функціональну частину методики, в якій досліджуються «закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції» [8, с.123]. До актуальних проблеми сучасної лінгводидактики дослідниця відносить сучасні технології навчання мови в різних освітніх закладах; шляхи формування комунікативної компетентності та її складників (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної (стратегічної) тощо); концептуальні засади профільного й допрофільного навчання української мови у 11-річній середній школі; компетентнісний, культурологічний та кроскультурний аспекти; зміст і технології професійної підготовки учителів-словесників. Їй болить доля української мови: як зробити нашу мову мовою української нації реально, а не формально, як домогтися формування й розвитку кожної молодої людини як національно свідомої мовної особистості; які підходи й технології в цьому процесі найефективніші.

У практичному розвитку і теоретичному обґрунтуванні науки для вчителя і про вчителя чільне місце посідає система понять і термінів, – переконує М.Пентилюк. Колективом авторів під керівництвом професора підготовлено "Словник-довідник з української лінгводидактики", який витримав уже кілька перевидань. У словнику, що включає методичні коментарі до лінгвістичних понять, враховано досягнення сучасної дидактики, лінгводидактики і лінгвістики, Концепції мовної освіти,

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, результати наукових досліджень з комунікативістики, когнітивістики, прагматики, методики навчання української мови у школах та ВНЗ за останні десятиліття [10]. Словникові статті побудовані з урахуванням принципів історизму, авторської достовірності, функційності. Принцип історизму забезпечує добір понять і термінів як традиційно закріплених у теорії і практиці (за ознаками: загальнодидактичні; лінгводидактичні; мовленнєвознавчі; інноваційні), так і нових, викликаних до життя інноваційними процесами в освіті; авторська достовірність побудована на першоджерелах; принцип функційності визначає цінність застосування лінгводидактичних понять і термінів учителями-словесниками. Наприклад, зазначає М.Пентилюк [3; 10], сучасна шкільна програма з української мови має особистісно орієнтоване та комунікативно-діяльнісне спрямування, тому уведено мовленнєвознавчі поняття «текст», «категорії тексту», «абзац», «антиципація», «аудіювання» тощо.

Українська лінгводидактика у працях М.Пентилюк та її учнів [4; 5; 9] «набирає обертів» у напрямі когнітивно-комунікативної методики навчання мови. Метою когнітивної методики є опанування учнями й студентами мовних одиниць як концептів з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і письмових) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності, підвищення інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу, бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування. Когнітивна методика передбачає посилення практичної спрямованості у викладанні української мови; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності-дії; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів їх вербального відтворення. Для

вищої школи важливість когнітивної методики виявляється в орієнтації на розвиток лінгвістичної ерудиції, професійної компетентності, формування вмінь самостійної роботи з науковими джерелами, удосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту.

Реалізувати когнітивну методику навчання мови можливо на текстовій основі, урахувуючи соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, компетентнісний, особистісно орієнтований підходи. Для М.Пентилюк найбільш важливим є підхід особистісно орієнтованого навчання, що передбачає формування у мовної особистості таких якостей, як духовність, високий рівень інтелектуального, морально-етичного й культурного розвитку. Дослідниця слушно зауважує: орієнтація студентів на власне особистісне самовдосконалення й організацію в майбутній професійній діяльності особистісного саморозвитку учнів – одне з навчальних завдань сучасної лінгводидактики [7-9]. У процесі особистісно орієнтованого навчання мови забезпечується розвиток і саморозвиток особистості майбутнього вчителя, його фахової майстерності у режисурі сучасного уроку української мови.

Сучасний урок учитель проводить, зазначає М. Пентилюк, враховуючи і низку принципів навчання, що виконують на уроці мови низку важливих функцій: визначають зміст, методи і прийоми відповідно до цілей загальної освіти і завдань шкільного курсу української мови; забезпечують засвоєння змісту і формування комунікативної компетентності учнів; регулюють суб'єкт-суб'єктну і полісуб'єктну взаємодію учасників навчального спілкування. Реалізація принципу антропоцентризму на уроці забезпечується опорою на суб'єктний досвід учня; принципу культуровідповідності – шляхом створення учителем «за допомогою художнього слова дзеркала долі і вчинків героїв художніх творів, у якому молода людина пізнає себе і своє майбутнє, має можливість прогнозувати своє життя, будувати власну систему моральних принципів і переконань, формує національну свідомість

[2, с. 40]». Принцип функційно-комунікативної спрямованості вимагає, за висновками М. Пентилюк, розкриття функцій мовних одиниць у висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів під час спілкування, передбачає організацію продуктивної комунікації в усній і писемній формі [1, с. 43]. Принцип систематичності визначає, що оволодіти навчальним матеріалом – це не тільки засвоїти певну кількість фактів, отримати обсяг знань. Важливим є й те, як отримати ці знання, у якій системі [3, с. 12]. Серед дієвих засобів принципу наочності М. Пентилюк називає не лише і не стільки новітні технічні аудіовізуальні засоби (аудіодиски, диски, відеофільми, мультимедіа та ін.), а насамперед живе образне мовлення (зразкове вчителя і вдале учнів). Значну увагу у своїх працях дослідниця акцентує на індивідуально-психологічний аспект у мовній особистості, критерієм сформованості якої є здатність репрезентувати себе через мовлення, мистецтво спілкування за правилами мовної етики [6 -7].

У численних вищих навчальних закладах цінують справжню інтелігентність М.Пентилюк, її високий рівень емпатійності, вміння формувати істинне ставлення до наукового пошуку. Власним прикладом професор вчить працювати, закликає бути «захопленими самонавчанням і саморозвитком» (І.Зязюн), спонукає усвідомити рівень особистої відповідальності за обрану справу, цілеспрямовано і постійно вдосконалювати себе і в науковій праці побачити насамперед власні «горизонти акме». Володіючи сильним характером і глибоко вкоріненою відповідальністю, М.Пентилюк наповнює цим і внутрішній простір учнів, ненав'язливо спрямовує кожного студента, аспіранта, докторанта на вільний постійний, щоденний, щохвилинний правдивий пошук істини через сумнів і через власне серце. Усім, хто чесним шляхом рухається у науково-методичному просторі, Учитель віддає часточку своєї душі, а без такої мотивації наука «не засвітить» новими знахідками.

Особливе зацікавлення викликає мовна індивідуальність професіонала. Інтегративний підхід до явищ мови, чіткі дефініції; глибина думки незбагненим чином поєднується з ясністю і простотою викладу проблеми: «Не слід плутати поняття “методика уроку” і “технологія уроку”. Перша ставить перед учителем завдання: “Що вивчати? навіщо вивчати? де навчати?”, а друга – “як навчати?”. Технологію від методики відрізняють два принципових моменти: 1) проектування майбутнього навчального процесу й 2) гарантія кінцевого результату. З цього можна зробити висновок, що методика узагальнює досвід, а технологія проектується з урахуванням умов навчання та орієнтується на кінцевий результат» [8, с.128].

Типовими рисами ідіостилю мовознавця є гармонійне поєднання загальнонаукової, філологічної, педагогічної і експресивно забарвленої лексики: «Приємно констатувати, що українська лінгводидактика активно розвивається, поповнюється новими науковими дослідженнями. Вона йде у фарватері зарубіжних методик навчання мови, спирається на надбання європейської та вітчизняної дидактики, але має своє національне обличчя й виконує завдання, що ставить перед нею Українська держава» [8, с.129].

Для М.Пентилюк властиве серйозне проникнення у тканину наукового тексту, уміння вирізнити в роботі справжні цінності. Приваблює інноваційна й духовна планка, шляхетність, уміння поводитися з чужими набутками. Кожне своє положення Марія Іванівна висновковує і з власного знання та досвіду, і з досліджень авторитетних українських і зарубіжних дослідників. Безумовно, першому завжди важче. Але і знаменитіше! Хоч «кожен з нас те знав, що слави нам не буде» (І.Франко), Марія Іванівна Пентилюк не зважає на «побиті об каміння історії ноги» і прокладає дорогу для молодих українських дослідників лінгводидактики у світовий освітній простір.

Аналіз наукових і навчальних праць, виступів Марії Іванівни Пентилюк дає підстави визначити: складові педагогічної майстерності учителя і викладача-лінгводидакта проявляються в режисурі педагогічної дії, в самотутньому

індивідуально-творчому стилі, у наставництві, у соціальній відповідальності за справу виховання учнівської молоді як національно-мовних особистостей. Авторська педагогічна діяльність Марії Іванівни Пентилюк дозволяє виховувати майбутніх учителів як шляхетно вихованих мовних особистостей, чутливих до учнів, як майстрів педагогічної дії в інноваційній освіті. Аналіз наукових праць дослідниці в контексті формування комунікативної компетентності педагогів здійснимо в наступних публікаціях.

Література

1. Методика викладання української мови в середніх освітніх закладах / [за ред. М. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.
2. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
3. Пентилюк М. Дидактичні засади роботи з науковою термінологією у вищій школі / М. І. Пентилюк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 59. – Херсон : ХДУ, 2011. – С. 10 – 15.
4. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2 – 5.
5. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15 – 20.
6. Пентилюк М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки / М. Пентилюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. - Ч. 2. - С. 290-297. – Режим доступу:http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2014_2_41
7. Пентилюк М. І. Рідномовний аспект підготовки майбутніх учителів-словесників / М. Пентилюк Режим доступу: <http://eprints.oa.edu.ua/3533/>.
8. Пентилюк М. І. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні / М. І. Пентилюк // Вісник Львівського університету. Серія: Філологічні науки, 2010. – Вип. 50. – С. 123–130.
9. Пентилюк М. Стратегічні орієнтири підготовки майбутнього вчителя-словесника / Марія Пентилюк // Дивослово.– 2014. – №11.
10. Словник_довідник з української лінгводидактики : навч. посіб./кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.

ОСОБИСТИЙ ПРИКЛАД УЧИТЕЛЯ

Загальноновизнано, що дієвим методом всебічного впливу на свідомість особистості, її почуття та волю є приклад. Дієвість прикладу «пояснюється його відчутністю, конкретністю, причому привабливість прикладу збільшується, якщо він близький до інтересів вихованців, якщо люди, яких наслідують учні, користуються в них авторитетом» [3, с. 280]. Кажуть, що «щасливий учень, якщо його вчитель є близьким, високим, чистим прикладом» [там само].

Саме таким прикладом для своїх вихованців, а передусім, для учнів своєї наукової школи, є Марія Іванівна Пентилюк – доктор педагогічних наук, професор, голова спеціалізованої вченої ради із захисту докторських дисертацій, яка протягом багатьох років плідно працює в Херсонському державному університеті.

Народилася Марія Іванівна Пентилюк (Фочук) 6 квітня 1936 року в с. Черногузи Вижницького району Чернівецької області. Навчалася у Вижницькій середній школі №1 імені Юрія Федьковича, яку успішно закінчила в 1953 році. Вищу освіту здобула в Чернівецькому державному університеті.

Її батьки були простими трудівниками: «мати Фочук Параска Олексіївна – санітарка, яка знала безліч бувальщин, уміла чи найкраще в селі вигадувати візерунки, добирати кольори, а потім, колишучи маленьку Марічку, співаючи їй колискової, викладати на полотні найскладнішою технікою стібок до стібка. Батько Фочук Іван Петрович – робітник лісопилки, добрий господар, що відразу кидалося у вічі, коли хто заходив до двору» [2, с. 240]. Параска Олексіївна та Іван Петрович, без сумніву, не лише «дали Марії Іванівні перші уроки життя», а й слугували для неї прикладом людяності, толерантності, відданого служіння своїй справі та своїй країні.

У 1963 році Марія Іванівна разом із сім'єю переїхала до м. Херсона, який став для неї рідним краєм, другою батьківщиною. На початку своєї педагогічної діяльності М. І. Пентилюк працювала в Херсонській середній школі №20 імені Б.Лавреньова. Саме тут вона почала формуватися як методист і учений-дослідник. Згадуючи ті часи, Марія Іванівна розповідає: «Давні традиції цього освітнього закладу, стабільний колектив майстрів педагогічної справи, творча атмосфера – все це забезпечило моє утвердження як учителя-практика і як майбутнього вченого».

Молода вчителька працювала наполегливо, творчо. Це не могло лишитися поза увагою місцевих освітян. У 1965 році М. І. Пентилюк запросили на роботу до Херсонського державного педагогічного інституту, працюючи в якому, вона успішно захистила кандидатську (1972 р.) та докторську (1996 р.) дисертації. У 1990 році Марія Іванівна стала не лише першою жінкою-професором Херсонського державного педагогічного інституту, а й взірцем для наслідування молодими науковцями.

Уся трудова діяльність М.І. Пентилюк у Херсонському державному педагогічному інституті (нині Херсонський державний університет) пов'язана з кафедрою української мови, яку вона очолювала в 1974–1984 та 1994–2002 роках. Працюючи на кафедрі, Марія Іванівна виявила себе висококваліфікованим спеціалістом у галузі лінгвістики та лінгводидактики, який досконало володіє педагогічною майстерністю. Але найголовніше, що професор виховує молоде покоління майбутніх викладачів, читаючи спецкурси магістрантам та аспірантам.

Майже 40 років вона тісно співпрацювала з Херсонською академією неперервної освіти (до 2011 року Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів), намагаючись підвищити професійний рівень учителів-словесників. Її заняття завжди цікаві й корисні. Професор М.І. Пентилюк не лише бере активну участь у підвищенні кваліфікації вчителів Херсонщини, а й виступає перед учителями Полтави,

Черкас, Миколаєва, Севастополя, Дніпропетровська та інших міст України та Молдови. Вона – незмінний член редакційних колегій науково-методичного журналу «Таврійський вісник освіти» та збірника наукових праць «Педагогічний альманах», які виходять друком в академії, а також багатьох інших видань (зокрема, збірника наукових праць «Педагогічні науки»).

М.І. Пентилюк є головою спеціалізованої вченої ради із захисту докторських дисертацій у Херсонському державному університеті, членом спеціалізованої вченої ради у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського».

Підтримує тісні зв'язки з Інститутом педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Національним педагогічним університетом імені М.П.Драгоманова, Тернопільським, Миколаївським, Криворізьким, Луганським університетами та ін. Результатом такого співробітництва є колективні праці (підручники, монографії), наукові конференції. Так, за редакцією М.І. Пентилюк авторським колективом підготовлено й опубліковано підручник «Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах» (К. : Ленвіт, 2000, 2005), «Практикум з методики української мови», «Словник-довідник з української лінгводидактики» (К. : Ленвіт, 2003), видано монографію «Вивчення української мови у школах з російською мовою викладання» (К. : Рута, 2000) [1, с. 235] та багато інших.

Усі свої знання, досвід, педагогічну майстерність Марія Іванівна спрямовує на розробку загальних питань навчання рідної мови в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах, досліджуючи проблеми змісту, форм, методів і засобів навчання, акцентуючи увагу на практичній стилістиці, лінгвостилістиці, культурі мовлення, лінгводидактиці.

Науковий доробок професора налічує понад 400 наукових праць. Серед них значна кількість монографій, підручників для середніх шкіл, педучилищ та вишів, навчальних посібників, методичних посібників для вчителів і студентів, програми для вищих і середніх шкіл тощо. До речі, комплект

підручників «Українська мова» для 5-9 класів з російською мовою навчання витримав біля 10 видань.

Сьогодні наукові дослідження професора М.І. Пентилюк безпосередньо пов'язані з особливостями навчання рідної (державної) мови в навчальних закладах Півдня України у світлі концепції мовної освіти. За її ініціативою у 2001 році створено наукову лабораторію, творчий колектив якої плідно працює над науково-дослідною проблемою «Технологія навчання державної мови в освітніх закладах південно-східного регіону України», що затверджена МОН України.

Беручи до уваги те, що виховання любові до рідної землі та освоєння молоддю своєї етнічної спільності знаходяться у тісному взаємозв'язку з рідною мовою, Марія Іванівна проводить велику громадську роботу, пропагуючи ідеї відродження української мови й української державності, виховання в молодих людей почуття патріотизму. З цією метою вона досить часто виступає перед виробничими і молодіжними колективами, державними службовцями тощо. Зокрема, понад 15 років вела телепередачу «Рідне слово», і досі часто виступає по місцевому радіо та телебаченню.

Справу Марії Іванівни гідно продовжують учні її наукової школи: 5 докторів та 23 кандидати наук, а також здобувачі наукових ступенів доктора (5 осіб) та кандидата наук (3 особи). При цьому чи не найважливішим є те, що нині вони представляють різні регіони та виші України, зокрема:

- Бердянський державний педагогічний університет (В.А. Нищета);
- Дніпропетровський державний університет (В.І. Луценко);
- Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти (Т.Д. Гнаткович);
- Київський університет імені Бориса Грінченка (О.М. Горошкіна, Р.С. Дружененко);
- Київський університет управління та підприємництва (І.В. Довженко);

- Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (Н.С. Безгодова, О.М. Кравчук, А.В. Нікітіна, Л.О. Попова);
- Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського (Н.С. Бородіна, Л.В. Рускуліс);
- Національний транспортний університет (В.В. Засименко);
- Севастопольський міський гуманітарний університет (Т.В. Мельник, О.А. Попова, Н.С. Яремчук, І.М. Ковтун);
- Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Л.І. Мамчур, І.А. Кучеренко);
- Харківський національний автомобільно-дорожній університет (І.П. Дроздова);
- Херсонська державна морська академія (А.І. Ляшкевич);
- Херсонський державний аграрний університет (Г.Д. Берегова);
- Херсонський державний університет (О.М. Андрієць, І.В. Варнавська, І.А. Нагрибельна, Т.Г. Окуневич, Л.Г. Сугейко);
- Херсонський національний технічний університет (І.П. Лопушинський, Н.Л. Тоцька);
- Чорноморський державний університет імені Петра Могили (Т.А. Денищич).

Як бачимо, професор М. І. Пентиліук своїм особистим прикладом та плідною працею формує українську наукову еліту, яка також гідна для наслідування.

За якісну багаторічну навчально-виховну та наукову роботу професора М. І. Пентиліук відзначено: Грамотою Президії Верховної Ради України, знаками «Відмінник народної освіти УРСР» (1986 р.) і «Відмінник освіти України» (1996 р.), медаллю «Ветеран праці», іншими нагородами. Так, за підручник «Українська мова» для 9 класу шкіл з російською мовою навчання (виконаний у співавторстві) Марія Іванівна отримала премію Президії Академії педагогічних наук України (1988 р.). А в 2005 році їй

присвоєно звання Заслуженого діяча науки і техніки України.

Ім'я Марії Іванівни Пентилюк внесено до енциклопедії «Українська мова» (2000 р.), біографічного енциклопедичного словника «Жінки України» (2001 р.), довідково-біографічного видання «Науково-інтелектуальна освіта Херсонщини» (2003 р.), громадсько-політичного, літературно-мистецького і науково-освітнього часопису «Буковинський журнал» (2004 р.), біографічного довідника «Хто є хто в Херсонській області» (2005 р.), «Педагогічна слава Херсонщини» (2014 р.) та багатьох інших видань.

Це закономірно, адже «залюблена в рідне слово, науковець нової формації, вона постійно відстежує кожен нюанс у нових освітніх технологіях, відшукує шляхи реалізації концепцій та Стандарту мовної освіти у середній і вищій школі, оперативно долучається до розробки актуальних проблем лінгводидактики» [4, с. 210]. Але, насамперед, це Людина, на яку хочуть бути схожими всі, хто її оточує, яка є взірцем як для наших сучасників, так і для прийдешніх поколінь.

Література

1. Гайдаєнко І.В. Діяльність наукової школи М.І.Пентилюк / І.В. Гайдаєнко, В.В. Кузьменко, Т.Г. Окунович // Таврійський вісник освіти. – 2006. – № 2. – С. 235–236.
2. Гайдаєнко І.В. Зорелітний ювілей визначного науковця Марії Іванівни Пентилюк (до славного ювілею науковця, вчителя-практика, прекрасної людини, члена редколегії журналу «Таврійський вісник освіти» / І.В. Гайдаєнко, В.В. Кузьменко, Т.Г. Окунович // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 2. – С. 240–246.
3. Грицай Ю. О. Педагогіка. Курс лекцій : навчальний посібник / Ю. О. Грицай. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2007. – 564 с.
4. Кузьменко В.В. Ангел-охоронець рідного слова (про Пентилюк М.І.) // Педагогічна слава Херсонщини / за ред. В. О. Чабаненко. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – С. 209-211.
5. Кузьменко В. Гідний представник національно свідомої наукової еліти України / Василь Кузьменко, Ніна Слюсаренко // Педагогічна газета. – 2011. – Травень. – № 5 (202). – С. 7.

БАЧИТИ, РОЗУМІТИ, ТВОРИТИ...

У цьому й полягає загадка вибору Марією Іванівною Пентилюк шляху самовідданого служіння рідній мові, культурі, розвитку духовності свого народу. Шляху зовсім не простого, але яким вона йде незмінно, незважаючи на різні загрози й небезпеки, що раз по раз чигають на ньому... .

І відповідь на поставлену філософську проблему одна: так, тут усевадно панує Любов. Ота глибинно-внутрішня, у генетичному кодї закладена, усе єство проймаюча Любов до свого рідного, одвічного, неповторного, що в спадок від предків тобі щедро передано; і що маєш плекати й розвивати, аби передати достойно наступним поколінням. І так безперервно: аби жив, процвітав, розвивався твій народ, його мова, культура, щоб не зникло посіяне у вічності зерно українськості. Справді, що як не та Любов до свого рідного надихнула звичайну сільську дівчину Марійку на подвижницьке служіння національній науці й культурі?! У науку її покликав патріотизм, прагнення бути корисною Батьківщині в найвідповідальніший і вирішальний час державного становлення.

Утім, сама Марія Іванівна остерігається високих слів та ще й всує. Сам науково-культурницький приклад її подвижницького служіння національній ідеї свідчить про незламність, нездоланність духовної сили українського народу, дає віру в його подальший творчий розвиток. І це не просто її переконання, а й навіть більше – творче кредо, яким унікальний науковець керується незмінно.

Власне, конкретному, предметному розкриттю краси, мелодійності, невичерпного образного багатства і виражальних можливостей української мови й навчання цієї мови учнів і студентів підпорядкована вся діяльність М.І. Пентилюк.

Основними вимогами до науковців є глибокий інтелект, висока моральність, довершене володіння сучасними педагогічними технологіями. Усе це притаманне Марії Іванівні. Творчою, натхненною й наполегливою працею заслужила вона авторитет видатного вченого-методиста в галузі української лінгвістики й лінгводидактики.

Та, поза всяким сумнівом, головний унесок Марії Пентилюк у мовнобудівничу, популяризаторську, викладацьку справу – це її наукові праці. Творчий доробок ювіляра вражає численністю публікацій, їх тематичним і жанровим розмаїттям. У здобутках ученого-сподвижника, дослідника, Учителя понад 400 наукових і науково-методичних праць. Передовсім її наукові пошуки пов'язані з проблемами уроку української мови (зміст, форми й методи навчання тощо) і мовною освітою у вищій школі.

Для всіх досліджень ученої характерним є ґрунтовність думок. Переконалива доказовість науково-методичних розвідок М.І. Пентилюк, у яких вона широко послуговується матеріалами з філософії (теорія пізнання), педагогіки (лінгводидактичне спрямування аналітичних операцій з текстом), психології (мотивація вибору прийомів роботи з урахуванням особистості учня / студента), викликає довіру в усіх.

Відзначимо її новаторські пошуки як науковця, сумлінну працю, високий професіоналізм і подвижництво в навчальній справі, виразно індивідуальну манеру не лише лінгводидактичних розвідок, а й викладання фахових предметів у вищій школі.

Вірна послідовниця найкращих традицій В.Сухомлинського та О.Біляєва, Марія Іванівна керується настановами не задовольнятися досягнутим результатом; вона завжди має свій майстерно-фаховий погляд на найсучасніші підходи, принципи й методи викладання української мови.

М.І. Пентилюк зробила важливий унесок в українську лінгводидактику, розгорнула власну сторінку в українській методичній науці. Вона представник тих високих інтелектуальних сил, які своєю діяльністю

бережуть і розвивають національну науку, мріють поставити її на європейський рівень, увести у світовий культурний контекст. Тому у своїх наукових дослідженнях Марія Іванівна постійно шукає нових джерел, нічого не сприймає на віру, веде аналіз на широкому лінгвістичному матеріалі. І про що б не писала Марія Іванівна, вона завжди намагається заявити світові про українську культуру, оскільки Європа ще дуже мало знає про Україну.

Прагнення просвітити й розбудити національну громадянську свідомість і спонукали М.І. Пентилюк до ентузіастичної викладацької праці: вона читає наукові лекції, виступає з доповідями перед науковцями, аспірантами, студентами, учителями-практиками, укладає й рецензує програми і підручники (одноосібно і в співавторстві).

У питаннях виховання наукових кадрів для викладацької (методичної) діяльності Марія Іванівна вважається найавторитетнішим знавцем в Україні. Під її керівництвом згуртувалися відомі вчені, а також перспективна молодь. На працях Марії Пентилюк зросло вже не одне покоління вчителів української мови й літератури і викладачів вишів, виховалося чимало послідовників і палких шанувальників рідної (української) мови.

Марія Іванівна широко відома як автор і співавтор низки навчальних програм і підручників з української мови, із методики навчання української мови в середній та вищій школі. Вона автор концепції нових підручників з української мови. Науковець доводить, що між поняттями «методика» і «технологія навчання» існують певні відмінності; акцентує увагу на рівнях розумової діяльності учнів, послідовності етапів організації навчального процесу. Усе це допомагає вчителю-практику визначити свій рівень володіння навчальними технологіями, що сприяє вибору власного шляху до опанування педагогічної майстерності. Адже викладання української мови в школі – це велике мистецтво і серйозна наука, що потребують хисту, високої фахової та загальної культури, невтомної працьовитості й просвітленої душі. Різнобічність зацікавлень і великий талант Марії

Іванівни виявилися також у дослідженні проблем викладання української мови в школах з мовами навчання національних меншин, навчання української мови як іноземної.

Цікавлять також М.І.Пентилюк питання стилістики української мови. У своїх розвідках вона досліджує особливості використання художніх засобів у творах українських письменників, відшліфовує традиційні форми вираження, надаючи своїй манері літературознавчих розвідок довершеності, що свідчить про високий естетичний смак. Увиразнюючи, вербалізуючи сутність змісту, працює зі словом, досягаючи прозорості й елегантності висловлювання.

Результатом написання Марією Іванівною кандидатської дисертації стала методика навчання стилістики в школі. Створивши низку посібників за цією методикою, науковець допомогла вчителям-словесникам України, розв'язала проблему вивчення тем зі стилістики на уроках української мови в загальноосвітніх навчальних закладах.

Дослідниця звертає увагу також і на складні проблеми взаємозв'язку мови і людини, ментальності й духовності. Мова – категорія духовна і націєтворча. «Мова – це кров, що оббігає тіло нації. Виточи кров – умре нація», – говорив Юліан Дзерович. Мова досліджується в контексті космосу й людини, яка відбиває основні закони світобудови. Дух справжньої інтелігентності М.І.Пентилюк допомагає їй гідно нести ідеї наукового спілкування мовою Нестора-Літописця, Григорія Сковороди, Тараса Шевченка, Лесі Українки, Михайла Грушевського, мовою всіх свідомих українців, які не плазують перед іншими культурами, бо шанують свою і водночас цікавляться іншими, як це роблять усі культурні люди у світі.

Вражає загострено відповідальне ставлення Марії Іванівни до своїх викладацьких обов'язків. Вона дає студентам фундаментальні знання з методики української мови, культури мовлення, до того ж викладає ці предмети так оригінально, що пропустити хоча б одне заняття означає позбавити себе

справжньої насолоди. Не менше захоплення викликають лекції М.І. Пентилюк і в КВНЗ «Херсонська академія післядипломної освіти», де вона постійно виступає перед учителями-практиками. Пояснення мовних явищ переплітається з цікавими міркуваннями, що пробуджують в учителів бажання брати участь у наукових розвідках, самостійно досліджувати мовні явища, у яких нібито законсервована глибина віків нашої мови.

Тривалий час керуючи науковими роботами студентів із методики й лінгвостилістики, Марія Іванівна захоплює молодь науковою працею, уміє підтримати творчий вогник, окрилити здібного студента, побачити в ньому колегу, з яким готова вести дискусію як із рівним. Марія Іванівна з-поміж усіх вирізняється важливою рисою – використовує кожную нагоду для виховання в студентів національної гідності, здорового почуття патріотизму, без якого не мислить інтелігентної людини. Така підвищена відповідальність є виявом великої духовності науковця. І нарешті, у час наростання руху за національне відродження й незалежність Марія Іванівна все інтенсивніше включає в царину своєї роботи й питання мовно-патріотичного виховання, історичної пам'яті, національних традицій....

Безперечний авторитет серед українців, повагу вчительства і наукової громади М. І. Пентилюк заслужила самовідданою, звитяжною працею, щирим уболіванням за долю рідної мови як найбільшої святині народу нашого. За особливі успіхи й досягнення в галузі лінгводидактики, науково-педагогічної діяльності М.І.Пентилюк відзначена численними подяками, грамотами ректорату Херсонського державного університету і Херсонської обласної та міської рад, Міністерства освіти і науки України. Марія Іванівна нагороджена медаллю «Ветеран праці», знаками «Відмінник народної освіти УРСР» та «Відмінник освіти України», Грамотою Президії Верховної Ради Української РСР, Премією академії педагогічних наук України та багатьма іншими урядовими нагородами. 2005 р. Марії Іванівні Пентилюк присуджено почесне звання «Заслужений діяч науки і техніки України».

Увага держави й рідного університету, безперечно, позитивно позначається на духовному житті ювіляра: вона продовжує невтомно працювати, плідно займається науковою діяльністю.

Тож нехай доля приязно всміхається цій унікальній, інтелектуально обдарованій, шляхетній жінці. Хай і далі вона пізнає справжнє щастя й радість наукової творчості. Хай справджує надії учнів, друзів, колег, шанувальників, усього народу України.

Велику й благородну та конче потрібну нам, українцям, справу робила й робить Марія Пентилюк: учить любити рідний край, знати, еством своїм відчувати непередаваний чар, багатство і красу нашої мови. Причому її досвід, умудрений роками, збагачений любов'ю до України, спрямований передовсім до молоді зміни науковців. Тому що ми певні, коли молодь говоритиме рідною мовою, пишатиметься нею – тоді й по-справжньому відродиться Україна.

За все це подвижництво, люба Маріє Іванівно, низько вклоняємося Вам. Приклад Вашого служіння рідній мові й Україні захоплює і надихає!

Омельчук С. А.

**НАУКОМЕТРИКА ТВОРЧОГО ДОРОБКУ МАРІЇ ПЕНТИЛЮК
У ЦАРИНІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ
(на матеріалі часопису «Українська мова і література в школі»
та пошукової системи *Google Scholar*)**

Застосування сучасних методів об'єктивного оцінювання діяльності вчених набуває особливого значення для української науки. З огляду на це одним із найпоширеніших наукометричних показників є індекс цитування (*Science Citation Index*) – прийнятий у науковому світі показник значущості праць ученого як числове значення покликань на його публікації в реферованих наукових періодичних виданнях. Цей індекс у наукометриці

кваліфікують як своєрідний показник успішності професійної діяльності науковця, його публікаційної активності й цитованості. Йдеться насамперед про репрезентування праць ученого у світовій системі наукових комунікацій, зокрема у вітчизняних і закордонних індексованих профільних виданнях.

Водночас жодне фахове видання, у яких публікують результати наукових досліджень у царині української лінгводидактики (усеукраїнські журнали «Дивослово», «Українська мова і література в школі», «Українська мова і література в сучасній школі»; збірники наукових праць та наукові вісники вищих навчальних закладів), не представлено на наукометричних платформах. Проте це не означає, що провідні вчені-лінгводидакти за нульового індексу цитування (наприклад, у міжнародних наукометричних базах *Web of Science* і *Scopus*) мають менший рейтинг своїх праць за тих, хто має публікацію (публікації) у вітчизняних чи закордонних індексованих періодичних виданнях.

З огляду на те що індексовані професійні профільні видання в царині лінгводидактики відсутні у світовій системі наукової комунікації, ми поставили за мету здійснити кількісно-якісний аналіз зроблених покликань на професора Марію Пентилюк у статтях, надрукованих за останні три роки в науково-методичному часописі «Українська мова і література в школі», що входить до Переліку наукових фахових видань України, у якому публікують результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук із лінгводидактики, та в пошуковій системі *Google Scholar*, що індексує повний текст публікацій ученої та покликання на них в іншій академічній літературі.

Різні види покликань на Марію Пентилюк і цитувань її праць (табл. 1) виявлено в 22-х наукових і науково-методичних студіях докторів наук, 29-х статтях кандидатів наук і 5-х розвідках здобувачів наукових ступенів.

Таблиця 1

**Кількісна характеристика покликань на Марію Пентилюк у статтях
часопису «Українська мова і література в школі»**

| Рік видання | К-ть статей | Покликання на М. Пентилюк в аспекті досліджуваної проблеми автора | Покликання на публікації М. Пентилюк, у яких започатковано розв'язання проблеми, досліджуваної автором статті | Цитування М. Пентилюк праць | |
|----------------|----------------|--|---|-----------------------------------|----------------|
| | | | | безпосереднє | опосередковане |
| 2013 | 19 | 25 | 9 | 4 | 10 |
| 2014 | 26 | 35 | 10 | 9 | 8 |
| 2015 | 11 | 11 | 9 | 3 | - |
| Усього | 56 | 71 | 28 | 16 | 18 |

Про діапазон наукових напрацювань Марії Пентилюк у царині вітчизняної лінгводидактики свідчать численні покликання на вчену в аспекті досліджуваних проблем авторами статей. Зокрема, якісний аналіз покликань дає підстави узагальнити коло наукових інтересів Марії Пентилюк, на які опираються автори статей часопису «Українська мова й література в школі» за останні три роки: *концептуальні засади (теоретико-методологічні питання) української лінгводидактики* (О. Горошкіна, С. Єрмоленко, І. Кучеренко, О. Кучерук, В. Сидоренко, І. Хом'як); *питання розвитку мовної особистості* (С. Дубовик, О. Семенов, В. Сидоренко, О. Шуневич); *реалізація підходів до навчання української мови на різних освітніх рівнях* (Л. Овсієнко, О. Корчова, С. Омельчук, Н. Янко); *добір оптимальних методів і прийомів навчання, функціонування й удосконалення їх* (Наталя Голуб, О. Горошкіна, О. Кулик, О. Кучерук, Л. Мелешко, В. Сидоренко, І. Хом'як); *компетентнісне навчання* (Ніна Голуб, Л. Кузьміна, І. Кучеренко, В. Нищета, Л. Овсієнко); *загальні питання сучасного уроку української мови, його теоретико-практичні засади, класифікація уроків* (І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Кушнірова, С. Омельчук, А. Ярмолюк); *обґрунтування змісту, форм і прийомів роботи з формування мовленнєво-комунікативних умінь* (Г. Дідук-

Ступ'як, С. Цінько, Г. Шелехова, А. Ярмолюк); *питання стилістики й культури мовлення* (Т. Бабійчук, О. Горошкіна, В. Сидоренко, Н. Янко); особливості навчання близькоспоріднених мов (Т. Маркотенко, О. Семенов); *методика роботи з текстом* (І. Дроздова, Л. Шевчук, А. Ярмолюк); *соціокультурний розвиток українськомовної особистості* (О. Кучерук); *дослідження лінгводидактичної спадщини О. Біляєва* (О. Горошкіна).

До того ж автори статей робили покликання на принципи навчання, виділені Марією Пентилюк (Наталя Голуб, Л. Кузьміна, А. Ярмолюк); класифікацію методів навчання, запропоновану Марією Пентилюк (А. Ярмолюк); класифікацію вправ, представлену вченою (Т. Гнаткович); класифікацію стилістичних помилок, виокремлених Марією Пентилюк (В. Підгурська).

У статтях, надрукованих у часописі «Українська мова і література в школі» за 2013–2015 рр., цитуванню підлягали підручники, посібники, словники, концепції, програми, написані Марією Пентилюк одноосібно й у співавторстві, а також статті її (табл. 2).

Таблиця 2

**Кількісна характеристика покликань на праці Марії Пентилюк
у статтях часопису «Українська мова і література в школі»
залежно від виду їх**

| Рік видання | Кількість покликань на | | | | | |
|----------------|------------------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
| | підручники | посібники | словники | концепції | програми | статті |
| 2013 | 2 | 2 | 5 | 3 | 1 | 6 |
| 2014 | 7 | 13 | 1 | - | - | 5 |
| 2015 | 3 | 4 | 3 | - | - | 2 |
| Усього | 12 | 19 | 9 | 3 | 1 | 13 |

Найбільшу кількість покликань має підручник «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» (за редакцією Марії Пентилюк): з-поміж 55 проаналізованих статей, надрукованих у часописі «Українська мова і література в школі» за 2013–2015 рр., у 12-х – міститься покликання на нього. Водночас у статтях цього часопису

натрапляємо на покликання й на шкільні підручники, автором і співавтором яких є Марія Пентилюк, зокрема на підручник для гімназій гуманітарного профілю «Культура мови і стилістика» (двоє покликань), підручник для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою «Рідна мова. 6 клас» (одне покликання).

Із шести навчальних посібників Марії Пентилюк, написаних одноосібно й у співавторстві, на які покликалися автори у своїх наукових студіях, найбільше покликань (12 із 20) має посібник «Сучасний урок української мови».

У дев'ятох статтях часопису «Українська мова і література в школі» зроблено покликання на «Словник-довідник з української лінгводидактики», пов'язані з наведенням тлумачення певного лінгводидактичного терміна, наприклад: «учитель-словесник» (В. Сидоренко), «методи навчання» (І. Хом'як), «засоби навчання» (І. Хом'як), «аспекти навчання мови» (С. Омельчук), «морфологічні вміння» (С. Омельчук) тощо.

Із 23 праць Марія Пентилюк у своєму доробкові має три, які в статтях часопису «Українська мова і література в школі» за 2013–2015 рр. процитовано або на які зроблено покликання не менше трьох разів: підручник «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» має 15 покликань/цитувань; посібник «Сучасний урок української мови» – 12 покликань/цитувань; «Словник-довідник з української лінгводидактики» – 9 покликань/цитувань. На решта 20 праць зроблено покликання або процитовано менше трьох разів (табл. 3).

Таблиця 3

Ранжування праць марії пентилюк, на які покликаються автори статей часопису «Українська мова і література в школі» за 2013–2015 роки

| Назва праці | Вид видання | Співавтори | К-ть покликань |
|---|---------------------|--|----------------|
| Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах | навчальний посібник | С. Караман, О. Караман, О. Горошкіна, З. Бакум, М. Барахтян, І. Гайдаєнко, | 15 |

| | | | |
|---|---------------------|--|----|
| | | А. Галетова, Т. Коршун, А. Нікітіна, Т. Окуневич, О. Решетилова | |
| Сучасний урок української мови | навчальний посібник | Т. Окуневич | 12 |
| Словник-довідник з української лінгводидактики | навчальний посібник | О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко, А. Нікітіна, Н. Мордовцева, Л. Попова | 9 |
| Методика навчання української мови у таблицях і схемах | навчальний посібник | Т. Окуневич | 2 |
| Культура мови і стилістика | підручник | – | 2 |
| Робота з стилістики в 4-6 класах | навчальний посібник | – | 2 |
| Удосконалення змісту і методів навчання української мови | навчальний посібник | В. Мельничайко, Л. Рожило | 2 |
| Сучасні підходи до типології уроків | стаття | – | 2 |
| Мовленнєві помилки та принципи їх класифікації | стаття | – | 2 |
| Методика вивчення української мови в школі | посібник | О. Біляєв, В. Мельничайко, Г. Передрій, Л. Рожило | 1 |
| Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах | навчальний посібник | З. Бакум, І. Гайдаєнко, О. Горошкіна, Н. Дика, С. Караман, О. Караман, А. Нікітіна, Т. Окуневич | 1 |
| Українська мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. | підручник | І. Гайдаєнко, А. Ляшкевич, С. Омельчук | 1 |
| Українська мова. 10–11 класи: програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів (з українською мовою навчання): рівень стандарту | навчальна програма | А. Нікітіна, О. Горошкіна | 1 |
| Концепція когнітивної методики навчання української мови | концепція | А. Нікітіна, О. Горошкіна | 1 |
| Концепція навчання української мови в системі профільної освіти | концепція | А. Нікітіна, О. Горошкіна | 1 |
| Професійна підготовка студентів-філологів | стаття | – | 1 |
| Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови | стаття | А. Нікітіна, О. Горошкіна | 1 |
| Розвиток української лінгводидактики в контексті Державного стандарту базової | стаття | – | 1 |

| | | | |
|--|--------|---|----------|
| і повної освіти в Україні | | | |
| Концептуальні засади навчання рідної мови | стаття | – | 1 |
| Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті | стаття | – | 1 |
| Роль лінгвістики тексту у фаховій підготовці майбутнього вчителя-філолога: психолінгвістичний і культуромовний аспекти | стаття | – | 1 |
| Культура діалогу як основа формування мовної особистості | стаття | – | 1 |
| Особливості навчання української мови в російськомовному середовищі | стаття | – | 1 |
| <i>Усього праць Марії Пентилюк, на які здійснено покликання або які процитовано</i> | | | 23 |
| <i>Усього покликань на праці Марії Пентилюк або цитувань їх</i> | | | 62 |
| <i>h-індекс (індекс Гірша)</i> | | | 3 |
| <i>i10-індекс</i> | | | 2 |

Відповідно до даних таблиці 3 Марія Пентилюк має *h-індекс (індекс Гірша)*, який дорівнює 3, тобто три публікації вченої мають принаймні три й більше бібліографічних покликань/цитувань у часописі «Українська мова і література в школі» за останні три роки. Цей наукометричний показник ми визначили за формулою:

$$P_h = \{p \in P : \text{cites}(p) \geq h\}.$$

де *cites* (*p*) – кількість покликань/цитувань на працю *p*; *P* – множина праць науковця; *P_h* – підмножина *P*.

Отже, *h-індекс (індекс Гірша)* дорівнює найбільшому *h*, для якого

$$h \geq \text{card}(P_h).$$

До того ж як один із атрибутів ранжування авторів використовують *i10-індекс*. Цей наукометричний показник праць Марії Пентилюк, які процитовано або на які покликаються автори статей у часописі «Українська мова і література в школі» за 2013–2015 рр., дорівнює 2 – кількості праць науковця, що мають не менше 10 покликань/цитувань кожна.

Створивши бібліометричний профіль Марії Пентилюк у системі *Google Scholar* – пошуковій системі, що індексує повний текст публікацій ученої та покликання на них в іншій академічній літературі (див. https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&view_op=search_authors&mauthors=пентилюк), констатуємо, що *h-індекс* дорівнює 13, а *i10-індекс* – 17, тобто 13 праць Марії Пентилюк, наявних у мережі Інтернет, мають від 123 до 14 бібліографічних покликань/цитувань у наукових студіях інших авторів, доступних у всемережжі, а 17 праць – більше 10 покликань/цитувань кожна (рис.).

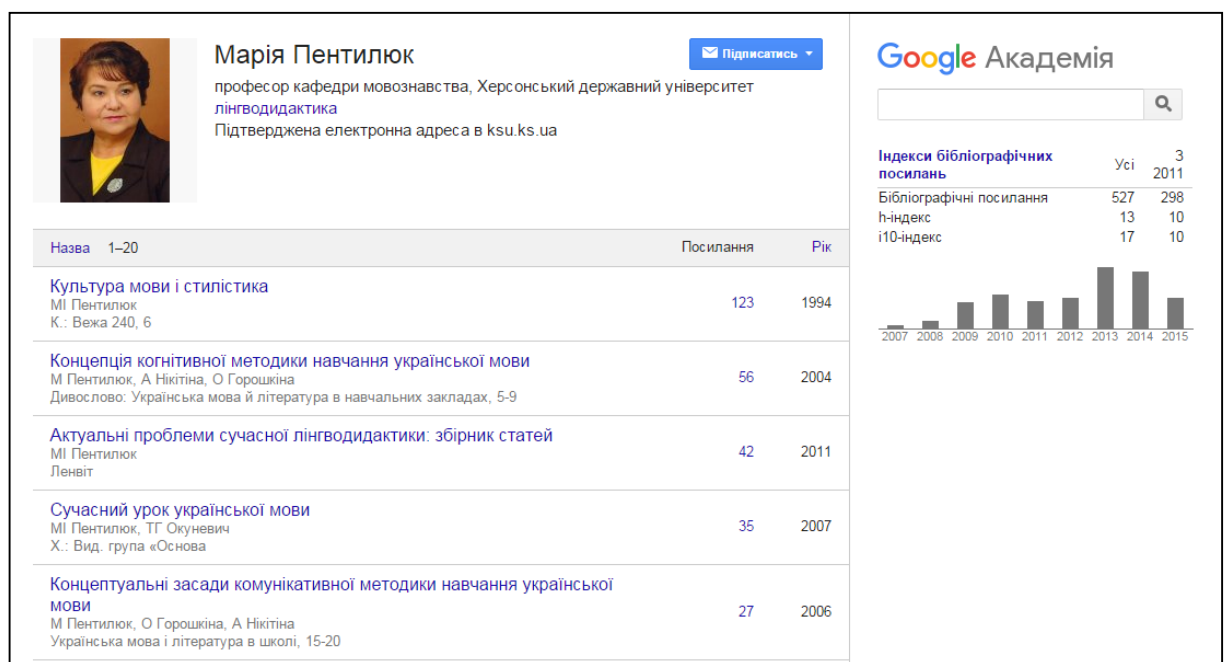


Рис. Бібліометричний профіль Марії Пентилюк у *Google Scholar*

Як бачимо, сервіс *Google Scholar* дає змогу вченим оприлюднювати результати своїх інтелектуальних напрацювань у вигляді так званих бібліометричних портретів, де представлено: 1) посаду й місце роботи науковця; 2) сферу його наукової діяльності; 3) упорядкований список публікацій із зазначенням року видання й кількості покликань на них; 4) індекси бібліографічних покликань (загальна кількість покликань, *h-індекс* й *i10-індекс*); 5) діаграму цитувань за роками тощо. Загалом бібліометричний профіль можна вважати візитівкою науковця в усмережжі.

З-поміж 13 587 науковців (станом на лютий 2016 р), які створили бібліометричні профілі в системі *Google Scholar*, є і вчені-лінгводидакти Н. Гавриш, О. Глазова, Н. Дика, Т. Донченко, С. Караман, О. Кучерук, С. Омельчук, В. Стативка (табл. 4); учені-методисти з української й зарубіжної літератури Л. Базиль, О. Ісаєва, Ю. Ковбасенко; учені-дидакти І. Бех, Г. Єльнікова, Л. Калініна, А. Капська, В. Лозова, О. Ляшенко, О. Савченко, О. Семенов, О. С. Сисоєва, О. Співаковський та ін.; учені-мовознавці С. Дорошенко, Ж. Колоїз, Л. Лисиченко, Л. Мацько, О. Селіванова, П. Селігей, С. Шевчук та ін. Також на сайті «Бібліометрика української науки» (http://nbuviar.gov.ua/bpnu/index.php?page_sites=poisk) можна знайти й бібліометричні профілі відомих усьому світові вчених, зокрема академіків В. Вернадського, М. Боголюбова, В. Глушкова, бібліометричні портрети яких створювали їхні учні й послідовники.

Таблиця 4

**Індекси бібліографічних покликань на праці вчених-лінгводидактів,
що мають профілі в *google scholar***

| Ранг | Прізвище й ініціал імені вченого | Загальна кількість покликань на праці вченого | <i>h-індекс</i> | <i>i10-індекс</i> |
|------|----------------------------------|---|-----------------|-------------------|
| 1 | Пентилюк М. | 527 | 13 | 17 |
| 2 | Гавриш Н. | 450 | 12 | 12 |
| 3 | Донченко Т. | 98 | 6 | 2 |
| 4 | Омельчук С. | 48 | 5 | 1 |
| 5 | Караман С. | 96 | 4 | 2 |
| | Кучерук О. | 50 | 4 | 2 |
| 6 | Глазова О. | 33 | 4 | 1 |
| 7 | Дика Н. | 6 | 2 | 0 |

Узагальнивши статистичні показники таблиці 4, констатуємо, що із 8-х зареєстрованих у *Google Scholar* учених у царині теорії та методики навчання української мови (6-х докторів наук і 2-х кандидатів наук), професор Марія Пентилюк має найбільшу кількість покликань (527), найвищий *h-індекс*

(= 13) та *i10-індекс* (= 17) і відповідно в рейтингу вчених-лінгводидактів посідає першу позицію.

Зазначимо, що відповідно до пошукової системи *Google Scholar i10-індекс* мають 17 праць Марії Пентилюк: підручник «Культура мови і стилістика» (123 з 527*); [Концепція когнітивної методики навчання української мови](#) (56 із 527); збірник статей «Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики» (42 з 527); навчальний посібник «[Сучасний урок української мови](#)» (35 із 527); стаття «[Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови](#)» (27 із 527); стаття «[Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови](#)» (25 із 527); підручник «[Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах](#)» (21 із 527); стаття «[Особливості технології уроку мови](#)» (17 із 527); стаття «[Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті](#)» (16 із 527); навчальний посібник «[Робота з стилістики в 4-6 класах](#)» (16 із 527); навчальний посібник «[Удосконалення змісту і методів навчання української мови](#)» (15 із 527); навчальний посібник «[Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання](#)» (14 із 527); стаття «[Аналіз тексту на уроках мови](#)» (14 із 527); навчальний посібник «Методика навчання української мови у таблицях і схемах» (12 із 527); навчальний посібник «[Ділове спілкування та культура мовлення](#)» (у співавторстві з І. Маруничем, І. Гайдаєнко) (11 із 527); підручник «[Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах](#)» (11 із 527); стаття «[Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні](#)» (10 із 527).

Проте визначені індекси (*h-індекс* та *i10-індекс*) не є абсолютними статистичними показниками, оскільки кількість покликань на праці Марії Пентилюк та цитувань їх, з одного боку, визначена нами лише за одним

* У дужках перша цифра вказує на кількість цитувань конкретної праці Марії Пентилюк, друга цифра – на загальну кількість цитувань праць ученої в пошуковій системі *Google Scholar*.

науковим виданням і обмежена трьома роками, з іншого – пошукова система *Google Scholar* індексує тільки частину праць ученої, здебільшого ті, що доступні в усемережжі або покликання на які містяться в електронних каталогах бібліотек. Приміром, підручник «Культура мови і стилістика» має найбільшу кількість покликань/цитувань (123) у *Google Scholar*, а в часописі «Українська мова і література в школі» за 2013–2015 рр. це видання має лише двоє покликань/цитувань; «Словник-довідник з української лінгводидактики» має троє покликань/цитувань в *Google Scholar* й дев'ятеро – у часописі «Українська мова і література в школі»; «Концепція когнітивної методики навчання української мови» має 56 покликань/цитувань у *Google Scholar* й одне – у часописі «Українська мова і література в школі», стаття «Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови» має 27 покликань/цитувань у *Google Scholar* й одне – у часописі «Українська мова і література в школі» тощо.

Водночас порівняльний аналіз уможливорює виокремити дві праці Марії Пентилюк (у співавторстві), що мають найбільшу кількість покликань/цитувань у часописі «Українська мова і література в школі» за 2013–2015 рр. та в системі *Google Scholar*: 1) «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» – 15 покликань/цитувань у часописі «Українська мова і література в школі» і 21 покликання/цитування в системі *Google Scholar*; 2) «Сучасний урок української мови» – 12 покликань/цитувань у часописі «Українська мова і література в школі» і 35 покликань/цитувань у системі *Google Scholar*.

Порівнюючи *h-індекс* та *i10-індекс* цитувань праць Марії Пентилюк, визначені за часописом «Українська мова і література в школі» за 2013–2015 рр. і за вільно доступною [пошуковою системою Google Scholar](#), можна припустити: чим менша кількість цитувань праць науковця, тим нижчий статистичний показник *h-індексу* та *i10-індексу* і навпаки (табл. 5). Водночас це припущення спростовують дані таблиці 6: *h-індекс* не завжди залежить від

кількості покликань/цитувань. Наприклад, учені О. Глазова, С. Караман, О. Кучерук, зареєстровані в *Google Scholar*, мають однаковий *h-індекс*, що дорівнює 4, незважаючи на те що кількість покликань на їхні праці не є однаковою (С. Караман – 96, О. Кучерук – 50, О. Глазова – 33).

Таблиця 5

**Порівняльний аналіз індексів цитувань праць Марії Пентилюк
за часописом «Українська мова і література в школі» та системою
*google scholar***

| Статистичні показники | часопис «Українська мова і література в школі» за 2013–2015 рр. | Пошукова система <i>Google Scholar</i> |
|-------------------------------|---|--|
| Статистика покликань/цитувань | 62 | 526 |
| <i>h-індекс</i> | 3 | 13 |
| <i>i10-індекс</i> | 2 | 17 |

Наведені в таблиці 5 статистичні показники засвідчують, що $\Sigma_{\text{УМіЛШ}} < \Sigma_{\text{GS}}$ у 8,5 разу (де $\Sigma_{\text{УМіЛШ}}$ – статистичний показник покликань/цитувань за часописом «Українська мова і література в школі» за 2013–2015 рр., а Σ_{GS} – показник покликань/цитувань за *Google Scholar*); $h\text{-індекс}_{\text{УМіЛШ}} < h\text{-індекс}_{\text{GS}}$ у 4,3 разу; $i10\text{-індекс}_{\text{УМіЛШ}} < i10\text{-індекс}_{\text{GS}}$ у 8,5 разу.

Висновки

1. На підставі статистичного опрацювання джерельної бази нашої наукової студії, констатуємо, що середній показник покликань на Марію Пентилюк та цитувань її праць становить 2,4 (із 133) на одну статтю (із 56), надрукованих у науково-методичному часописі «Українська мова і література в школі» протягом 2013–2015 рр. Методом ранжування визначено, що найбільшу кількість покликань мають підручник «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» і два навчальні посібники: «Сучасний урок української мови», «Словник-довідник з української лінгводидактики».

2. Із вісьмох зареєстрованих у пошуковій системі *Google Scholar* учених у царині теорії та методики навчання української мови, Марія Пентилюк має найбільшу кількість покликань/цитувань (527), найвищий *h-індекс* (= 13) та *i10-індекс* (= 17) і відповідно в рейтингу вчених-лінгводидактів посідає першу позицію. Крім цього, маючи *h-індекс*, що дорівнює 13, Марія Пентилюк входить до 80-х науковців із понад 13 тис., які створили бібліометричні профілі в *Google Scholar*. На 30 праць ученої зі 100, розміщених у цій пошуковій системі, зроблено від 123 до 1 покликання. Найбільш цитованою працею Марії Пентилюк є підручник «Культура мови і стилістика» (123 покликання з 527).

Чабан Н. І.

**НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОРОБОК М. І. ПЕНТИЛЮК
ІЗ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ**

Державна мова відіграє важливу роль у становленні самостійної незалежної України. Тому в системі вищої освіти значну увагу приділяють підготовці вчителів-філологів, які реалізуватимуть мовну політику в оновленому українському суспільстві. У такій підготовці серед основоположних фахових компетентностей бакалавра за спеціальністю «Філологія (українська мова та література)*» виокремлюють теоретичні знання та практичні навички з методики навчання української мови в освітніх навчальних закладах.

Аналіз досвіду підготовки студентів філологічних факультетів дає підстави говорити про існування вагомої науково-методичної спадщини в методиці навчання української мови. Це праці вітчизняних лінгводидактів О. М. Біляєва, М. С. Вашуленка, С. О. Карамана, В. Я. Мельничайка,

Л. І. Мацько, Л. М. Паламар, Л. М. Симоненкової, Л. В. Скуратівського, Г. Т. Шелехової, С. Т. Яворської та ін. Серед численного науково-методичного доробку питому вагу складають джерела за авторством доктора педагогічних наук, професора, Відмінника освіти України, заслуженого діяча науки і техніки України Марії Іванівни Пентилюк. Адже у її лінгводидактичному доробку з понад 370 праць налічується 37 підручників з української мови для середніх шкіл, педучилищ та вищих навчальних закладів, 6 монографій (з яких 3 – одноосібних), 15 навчальних та 30 методичних посібників для учителів і студентів, 14 програм для вищої і середньої шкіл [2; 10].

Метою написання статті є вивчення, аналіз та узагальнення науково-педагогічного доробку М. І. Пентилюк із методики навчання української мови для майбутніх учителів-філологів.

У численних науково-педагогічних працях професора М. І. Пентилюк із методики навчання української мови для студентів філологічних спеціальностей вважаємо за доцільне виділити три основні напрями:

- обґрунтування концептуальних підходів до методичної підготовки студентів-філологів із навчання української мови;
- висвітлення змістового компоненту методичної підготовки студентів до викладання української мови;
- розробка методик теоретичного навчання, практичної та самостійної роботи студентів з опанування методичних основ навчання української мови.

У концептуальних підходах до методичної підготовки студентів-філологів із викладання української мови знайшли відображення методичні ідеї, судження і знахідки, напрацьовані Марією Іванівною Пентилюк упродовж тривалої науково-педагогічної діяльності. Професор М. І. Пентилюк займається методикою навчання української мови з 1965 року, коли після кількарічної роботи в школі прийшла працювати до педагогічного інституту.

Багато років вона керувала кафедрами української мови й мовознавства спочатку Херсонського педагогічного інституту, потім Херсонського державного університету.

Паралельно з викладацькою діяльністю в університеті М. І. Пентилюк багато уваги приділяла підвищенню кваліфікації вчителів у Херсонській академії неперервної освіти, ділячись не лише власним науково-методичним досвідом, але й аналізуючи здобутки та проблеми викладання української мови практиками в загальноосвітніх навчальних закладах [2].

У роботі Марії Іванівни над концептуальними засадами методики навчання української мови прислужилися міркування, викладені колегами з Інституту педагогіки АПН України, Українського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Тернопільського, Миколаївського, Криворізького, Луганського, Севастопольського університетів, з якими вона підтримує тісні науково-педагогічні зв'язки (обговорення нагальних методичних проблем, колективне видання підручників та монографій, виступи на наукових конференціях).

У концептуальному обґрунтуванні методики навчання української мови знайшли втілення результати педагогічних досліджень на базі міжкафедральної наукової лабораторії «Технологія навчання державної мови в освітніх закладах південно-східного регіону України», створеної за ініціативою професора М. І. Пентилюк у листопаді 2001 року. Окремі аспекти концептуальних засад методики навчання української мови актуалізовано в наукових пошуках докторантів та аспірантів авторської школи професора М. І. Пентилюк «Технології навчання державної мови в освітніх закладах». Підсумком пошуків є успішний захист дослідницьких результатів у спеціалізованій вченій раді Херсонського державного університету із захисту докторських та кандидатських дисертацій зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова, російська мова), яку з 2003 року очолює Марія Іванівна Пентилюк [2].

Викладені в наукових працях М. І. Пентилюк концептуальні положення методичної підготовки студентів-філологів із викладання української мови визначають її основні стратегічні орієнтири: особистісно орієнтоване навчання, когнітивну й комунікативну методики навчання української мови у вищій школі, компетентнісний, культурологічний та кроскультурний аспекти, зміст і технології професійної підготовки вчителів-словесників, шляхи формування комунікативної компетентності та її складників (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної тощо) [9, с. 3]. Ці стратегічні орієнтири знайшли відображення у змістовому компоненті курсу «Методика навчання української мови в середніх і вищих закладах освіти», яку викладає Марія Іванівна на факультеті філології та журналістики Херсонського державного університету, у виконаних під її керівництвом студентських курсових, дипломних, магістерських роботах, у лекціях для вчителів-словесників на курсах підвищення кваліфікації Херсонської академії неперервної освіти.

На особливу увагу заслуговують прогностичні ідеї відомої вченої про важливу роль когнітивної й комунікативної методик навчання української мови. Основу комунікативної методики навчання української мови становлять: «лінгвістична наука про мову й мовлення та їх функції у спілкуванні; теорія мовленнєвої діяльності; мовленнєве спілкування та його різновиди; інтерактивне навчання й текстова основа уроків; комунікативна, мовленнєва, мовна, соціокультурна й діяльнісна (стратегічна) компетентності учнів» [9, с. 4]. Опора на когнітивну методику навчання української мови вимагає використання сукупності «взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу й певного результату створення образу світу в уяві кожного учня й розширення цієї уяви в кожного студента» [9, с. 5].

Фундаментальні положення когнітивної і комунікативної методики

професора М. І. Пентилюк покладено в основу педагогічних видань із методики навчання української мови в середній та вищій школах. Серед них за редакцією вченої авторським колективом підготовлено й опубліковано програму, підручники та посібники з методики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах, школах нового типу, школах із російською мовою навчання, практикуми з методики навчання української мови для студентів факультетів української філології, навчально-методичні матеріали для проведення тестового контролю знань, а також організації дослідної роботи студентів з української мови та методики її викладання [1, с. 3–8]. У змісті цих видань доступно й ґрунтовно висвітлено методичні проблеми вивчення складних лінгвістичних питань, здійснено обґрунтований добір вправ, теоретичного й ілюстрованого матеріалу відповідно до вікових особливостей та пізнавальних можливостей учнів і студентів. Деталізацію теоретичного матеріалу доповнено вдалим прикладами для ілюстрацій; доречними є методичні поради щодо конспектування та схематизації основних змістових положень навчального матеріалу.

Окремо необхідно зупинитись на авторських методиках теоретичного навчання, практичної та самостійної роботи студентів з опанування методичних основ навчання української мови. Професор М. І. Пентилюк раціонально поєднує традиційні й новітні технології навчання майбутніх філологів; у практиці її педагогічної роботи позитивно зарекомендували себе пошуково-аналітичні, дискусійні та продуктивні методи організації пізнавальної діяльності студентів. Наприклад, під час лекцій Марія Іванівна часто вдається до рекомендацій дискусійного характеру, що утворює творче підґрунтя для самостійної розробки студентами конкретних уроків з української мови. Вона вміє організувати студентські дискусії навколо методичних проблем пояснення учням нового навчального матеріалу, повторення раніше вивченого, узагальнення засвоєного матеріалу, виконання й коментування письмових вправ, наводячи суперечливі приклади з практики роботи вчителів-мовників

у загальноосвітній школі.

Очевидною є виправданість пошуково-аналітичних методик у процесі спостереження майбутніми філологами фрагментів уроків з української мови. Марія Іванівна завжди вчить студентів аналізувати й розуміти методичні прийоми вчителя-словесника з організації вивчення учнями орфографії, граматичної стилістики, синтаксису речення, частин мови тощо. Обговорення вчительських методик бесіди й розповіді, спостереження за мовою учнів, організації роботи з підручником, тренувальних вправ, різних видів граматичного розбору сприяє активному формуванню в студентів комунікативних та когнітивних навичок, надзвичайно необхідних в учительській праці.

Педагогічна робота професора М. І. Пентилюк зі студентами відрізняється превалюванням творчих методів над репродуктивними. Пропоновані творчі завдання для самостійної роботи студентів вимагають побудови уроків за різними схемами, самостійної розробки наочності для ілюстрування лінгвістичного матеріалу, різноманітності в доборі тренувальних вправ, використання ігрових прийомів активізації розумової діяльності учнів [5, с. 7].

Методичні знахідки й напрацювання вченої репрезентовано в дослідній роботі майбутніх філологів із написання рефератів, курсових, магістерських робіт з методики навчання української мови. Марія Іванівна тактовно спрямовує молодих дослідників на творче опрацювання джерел української лінгвометодичної науки, самостійний науковий аналіз і теоретичне обґрунтування в оцінках фактів лінгводидактики, висловлення власної позиції щодо досягнень і перспектив у розвитку вітчизняної методики навчання української мови. Такий підхід сприяє не лише виробленню в студентів навичок самостійної роботи, а й умінню творчо застосовувати теоретичні знання на практиці [5].

Результати вивчення, аналізу та узагальнення науково-педагогічного

доробку М. І. Пентилюк із методики навчання української мови дозволяють дійти таких висновків:

Актуалізація важливості професійної підготовки майбутніх учителів-філологів із методики навчання української мови дозволила з'ясувати цінність науково-педагогічних ідей і напрацювань професора М. І. Пентилюк у дослідженні основних аспектів цієї проблематики. Викладені вченою міркування щодо концептуальних підходів до підготовки студентів-філологів із методики викладання української мови розкривають стратегічні орієнтири на особистісно-орієнтоване навчання, когнітивну й комунікативну методики навчання української мови, важливість компетентнісного, культурологічного та кроскультурного аспектів такої підготовки.

Цінною в контексті досліджуваної проблеми є опора М. І. Пентилюк на когнітивну й комунікативну методики у визначенні змістового компоненту методичної підготовки студентів до викладання української мови. З позицій лінгвістичної науки про мову й мовлення, а також теорії мовленнєвої діяльності дослідницею обгрунтовано комунікативну, мовленнєву, мовну, соціокультурну й діяльнісну компетентності в навчанні української мови. У формуванні цих компетентностей важлива роль належить взаємопов'язаним та взаємозумовленим способам і засобам розширення мовної картини світу в уяві кожного студента.

Пропоновані авторські методики теоретичного навчання, практичної та самостійної роботи з опанування методичних основ викладання української мови раціонально поєднують традиційні й новітні технології професійної підготовки майбутніх філологів. Багаторічною педагогічною роботою професора М. І. Пентилюк доведено ефективність пошуково-аналітичних, дискусійних та продуктивних методів організації пізнавальної діяльності студентів із опанування методики навчання української мови.

Узагальнення результатів науково-педагогічної діяльності професора М. І. Пентилюк дозволяє дійти висновку про збагачення вітчизняної

педагогічної теорії і практики новими науковими знаннями про концептуальні засади, зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх філологів із методики навчання української мови.

Література

1. Караман С. О. Методика навчання української мови в середній загальноосвітній школі та школах нового типу / С. О. Караман, М. І. Пентилюк. – К.: ЛЕНВІТ, 2000. – 274 с.

2. Наукова школа професора М. І. Пентилюк: офіційний сайт кафедри мовознавства факультету філології та журналістики Херсонського державного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалів: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/PhilologyJournalizm/ChairUkrLinguistics/navkovawkolapentilyk.aspx>.

3. Пентилюк М. І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання [Текст] / М. І. Пентилюк. – К.: Рута, 2000. – 128 с.

4. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах : підручник для студентів / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, З. П. Бакум, М. М. Барахтян, О. М. Решетилова та ін. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Ленвіт, 2007. – 400 с.

5. Пентилюк М. І. Навчально- й науково-дослідна робота студентів-філологів (реферат, курсова, випускна робота з української мови та методики її навчання) : навчально-методичний посібник для студентів/ М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, Т. Г. Окуневич та ін. – К.: Ленвіт, 2010. – 120 с.

6. Пентилюк М. І. Навчально-методичні матеріали для проведення тестового контролю знань студентів з дисциплін з мовознавчого та лінгводидактичного циклів / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, Т. Г. Окуневич, О. Г. Митрофанова, О. М. Андрієць та ін. – Херсон, 2008. – 200 с.

7. Пентилюк М. І. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посібник для студентів пед. університетів та інститутів / колектив авторів М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман / за ред. М. І. Пентилюк: – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с.

8. Пентилюк М. І. Програма з методики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах для студентів спеціальності 7.010103 ПМСО Українська мова і література факультетів української філології педагогічних університетів та інститутів / Уклад.: С. О. Караман, М. І. Пентилюк – 3-тє вид. допов. і перероб. – К.: Ленвіт, 2004 – 24 с.

9. Пентилюк М. І. Стратегічні орієнтири підготовки майбутнього вчителя-словесника / М. І. Пентилюк // Дивослово. — 2014. – № 11. – С. 2–6.

10. Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI-XX ст.): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 теорія і методика навчання (українська мова) / С. Т. Яворська. – Слов'янськ: Слов'янський державний педагогічний університет, 2005. – 388 с.

УНЕСОК І. П. ГУДЗИК В СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ТЕОРІЇ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З МОВИ

На початку ХХІ століття перед українськими науковцями постало завдання – створення підручника ХХІ століття, тобто «сучасної досконалої навчальної книги, що не тільки даватиме дитині наукову інформацію, яку та має перетворити на систему знань, а й завдяки своїй оригінальності, інтересу, потягу до неї, здатної достойно, успішно конкурувати з телепрограмами, відеопродукцією, Інтернетом» [1, 4–5]. Треба зазначити, що ця проблема вдало вирішується провідними українськими вченими – Н. М. Бібік, І. П. Гудзик, М. С. Вашуленко, Я. П. Кодлюк, М. І. Пентиліук, О. Я. Савченко та іншими, які доклали чимало зусиль для обґрунтування теоретичних засад сучасного українського підручника.

Активним учасником дискусії, що розгорнулася наприкінці ХХ ст. – початку ХХІ ст. на сторінках часопису «Проблеми сучасного підручника» – видання, започаткованого НАПН України саме для висловлення поглядів та ідей щодо розвитку теорії і практики сучасного підручника, стала І. П. Гудзик.

Мета статті полягає у визначенні внеску науковця у становлення і розвиток теорії сучасного шкільного підручника з мови.

Наукові розвідки І. П. Гудзик присвячені актуальним проблемам підручникотворення, зокрема мові шкільного підручника, лінгвонародознавчому компоненту змісту навчання у підручниках з мови, особливостям компетентнісно орієнтованих підручників, розвитку загальнонавчальних вмінь, системі завдань для розвитку комунікативної компетенції у шкільних підручниках, семантичному аспекту мовних одиниць у підручниках з мови.

Так, у статті «Побудова тексту підручника як фактор його читабельності» [2, 123-127] дослідниця зупиняється на одному з аспектів проблеми доступності підручника, придатності для читання тією категорією читачів, для яких його призначено, – послідовності викладу, поділу матеріалу на логічно обумовлені частини, очевидності, означеності зв'язків між ними. Науковець доводить, що ефективність смислового аналізу тексту значною мірою обумовлюється особливостями його побудови. Кожен елемент змісту, кожна мікротема мають бути введені у текст таким чином, щоб їх легко було помітити, вони мають бути відповідним чином прокоментовані та пов'язані з попередньою та наступною частинами матеріалу. Великого значення надає науковець сегментації тексту.

У науковій розвідці, присвяченій лінгвонародознавчому компоненту змісту навчання у підручниках з мови [3], І. П. Гудзик наполягає на необхідності визначення змісту лінгвонародознавчого компоненту, способу його представлення у підручнику, розробці відповідних технологій навчання. Аналізуючи особливості лінгвонародознавчого компоненту змісту навчання мови, дослідниця виходить з того, що «національно орієнтована освіта покликана не лише формувати в учнів, що належать до різних національностей, патріотичні почуття громадян України, а й розвивати в них етнічну самосвідомість, інтерес до історії, культури своїх предків, сприяти збереженню, розвитку рідної мови учнів» [3, 172]. Однією з визначальних рис навчально-виховного процесу, вважає науковець, має бути інтеркультурність. Ефективним засобом досягнення інтеркультурності в навчання є використання спеціально дібраних текстів, які б показували учням і особливості певної культури, і подібні чи відмінні елементи іншої культури. Недоліком таких текстів у існуючих підручниках є зосередженість на одній культурі, мову якої вони пропонують для вивчення. Матеріали інтеркультурного спрямування мають стати, наполягає дослідниця, неодмінною частиною наших підручників. Лінгвонародознавча робота,

належним чином представлена у підручниках, не тільки сприятиме кращому розумінню учнями природи мови, збагачуватиме, активізуватиме словниковий запас школярів, а й розширюватиме їх уявлення про різноманітність світу, розмаїття культур.

Однією з перших в Україні І. П. Гудзик зацікавилась і особливостями компетентнісно орієнтованих підручників [4]. Науковець зазначає, коли певний навчальний курс зазнає суттєвих змін, саме підручники покликані представити варіанти реалізації нових підходів до відбору навчального матеріалу, передусім, нового співвідношення мовної теорії та мовленнєвої практики у навчанні, сприяти упровадженню методів роботи, спрямованих на розвиток комунікативної компетенції. Аналіз компетентнісно орієнтованого підручника мови передбачає з'ясування того, яким є запрограмоване у підручнику співвідношення мови й мовлення, тобто, співвідношення роботи, спрямованої, з одного боку, на формування знань з мови та мовних умінь і навичок та, з другого боку, на розвиток мовленнєвих умінь. Другий із цих напрямків роботи, стверджує дослідниця, має безумовно переважати. Таке бачення має виявлятися а) у відборі та способах презентації навчального матеріалу, б) у методичному апараті підручника. І. П. Гудзик наполягає на необхідності кількісного аналізу тих аспектів підручника, які дають можливість робити обґрунтовані висновки про відповідність компетентнісній зорієнтованості навчання мови. Серед них науковець виокремлює такі:

- співвідношення завдань, які спрямовані на розвиток умінь користуватися різними видами мовленнєвої діяльності, та тих завдань, що мають на меті формування знань з мови, мовних умінь і навичок;

- кількість текстів, їх тематичне та стилістичне розмаїття, обсяг, ступінь складності тощо; їх доступність для учнів певного віку, закладена можливість поступу у формуванні уміння самостійно працювати з ними.

Торкаючись такої проблеми, як розвиток загальнонавчальних умінь (умінь виконувати всі компоненти навчальної діяльності: усвідомлювати

мету діяльності; планувати виконання роботи, усвідомлювати послідовність кроків, які треба виконати; виконувати навчальні завдання; працювати з книгою; оцінювати результати виконання завдання; міркувати про процес виконання навчального завдання), І.П. Гудзик наполягає, що розвиток загальнонавчальних умінь має бути представлений у відповідних матеріалах підручників з усіх предметів шкільної програми, в тому числі і з мов. На думку дослідниці, важливою ознакою компетентісно орієнтованого підручника є лінія перевірних робіт, що включає детальний опис змісту, методики проведення й оцінювання [5].

У статті «Завдання для розвитку комунікативної компетенції у шкільних підручниках з російської мови» [6] І. П. Гудзик зазначає, що сучасний шкільний підручник важливо розглядати на основі компетентісної парадигми, а якість підручника визначається його орієнтацією на розвиток ключових компетентностей (стосуються не окремих предметів, а враховують зв'язки між елементами системи), які передбачають готовність використовувати засвоєні знання, навчальні вміння і навички, способи діяльності для розв'язання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. Формування ключових компетентностей має здійснюватися у єдності з роботою над змістом окремих предметів, і цю єдність, на думку автора, треба забезпечити у розробці шкільних підручників нового покоління. Мовна освіта займає особливе місце у формуванні ключових компетентностей, зокрема комунікативної. В дослідженні проаналізовано один з аспектів поєднання предметного і надпредметного змісту у шкільних підручниках з мови – розроблення завдань, які дають змогу посилити комунікативну спрямованість завдання. Науковець наголошує також на важливості поєднання у навчанні умовно-мовленнєвої діяльності з комунікативним застосуванням мовлення, тобто на важливості використання мови у її природній якості – для розв'язання завдань, які не є власне мовленнєвими, але здійснюються за допомогою мови (дидактичні

ігри, вільне обговорення цікавої проблеми, способу виконання навчального завдання тощо). Саме завдання на комунікативне застосування мовлення мають бути широко представлені у підручниках з мови, що є необхідною умовою розвитку комунікативної компетенції у навчанні.

Ефективним засобом розвитку комунікативної компетенції авторка вважає роботу в парах і невеликих групах. Завдання підручника повинні орієнтувати на регулярне застосування на уроках цієї форми навчальної діяльності.

Підручникам з мови присвячена і стаття І. П. Гудзик «Семантичний аспект мовних одиниць у підручниках з мови» [7]. І. П. Гудзик наголошує, що принципово важливою характеристикою шкільних підручників з мови є посилена увага до семантичного аспекту, до значення і особистісного смислу мовних одиниць, що необхідно для розвитку в учнів уміння успішно користуватися мовою для пізнання й комунікації. Дослідниця вважає за необхідне збільшити у підручниках кількість завдань, спрямованих на розвиток розуміння змісту, значення синтаксичних одиниць. Завдання підручника на визначення логічних відношень у словосполученні, на складання речень з конкретними словосполученнями для певної ситуації спілкування суттєво змінюють особливості роботи з мови, надають їй більшого практичного спрямування. Особливо корисні спостереження над синонімічними засобами мови, необхідні для розвитку вміння висловлювати той самий (подібний) зміст за допомогою різних лексичних і граматичних засобів. Актуальним, на думку І. П. Гудзик, є збільшення у підручниках матеріалів для змістового аналізу речення.

Як бачимо, І. П. Гудзик у своїх наукових розвідках торкалася найактуальніших теоретико-методологічних проблем створення і вдосконалення сучасних підручників і розвитку теорії і практики підручника з мови. Використання в процесі сучасного підручникотворення

ідей і здобутків науковця, безумовно, сприятиме подальшому розвитку як теорії, так і практики сучасного шкільного підручника з мови.

Література

1. Іванова О. Майбутнє творимо сьогодні / О. В. Іванова // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 4–5.
2. Гудзик І. П. Побудова тексту підручника як фактор його читабельності / І. П. Гудзик // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Редкол. – К. : Педагогічна думка, 2000. – Вип. 2. – С. 123–127.
3. Гудзик І. П. Лінгвонародознавчий компонент змісту навчання у підручниках з мови / І. П. Гудзик // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 172–177.
4. Гудзик І. Особливості компетентнісно орієнтованих підручників для початкового навчання російської мови / І. Гудзик // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2006. – Вип. 6. – С. 283–293.
5. Гудзик І. П. Розвиток уміння працювати над навчальним завданням і компетентнісно орієнтований підручник з мови / І. П. Гудзик // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки – Луцьк: РРВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – Вип. 7. – С. 157–165.
6. Гудзик І. П. Завдання для розвитку комунікативної компетенції у шкільних підручниках з російської мови / І. П. Гудзик // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Редкол. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 352–361.
7. Гудзик І. П. Семантичний аспект мовних одиниць у підручниках з мови / І. П. Гудзик // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Редкол. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 459–465.

Попович А.С.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ НАБУТКИ ПРОФЕСОРА

ГРИПАС НАДІЇ ЯКІВНИ

Кандидат філологічних наук професор кафедри української мови Грипас Надія Яківна тридцять дев'ять років (1966-2005 рр.) працювала в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Її наукові вподобання – методика навчання української мови, лінгвістичний аналіз

тексту, морфологія та синтаксис української мови.

Аспекти життя й викладацької діяльності Надії Грипас були об'єктом уваги П. Брижака, Л. Марчук, А. Попович, П. Ткачука та інших.

Мета нашої розвідки – окреслити внесок Надії Яківни Грипас у розвиток української лінгводидактики.

Сучасні українські методисти (О. Кучерук, Л. Мельник, А. Нікітіна та інші), викладачі вишів (С. Дубовик, Н. Мединська, Н. Третяк, В. Усатий, Н. Янко), здобувачі наукових ступенів (Л. Алексєєва, Л. Курач, О. Павлик, Н. Сіранчук-Василишина, Л. Філоненко, С. Шумовецька) послуговуються студіями Надії Грипас, обґрунтовуючи зміст, форми і прийоми роботи над текстом, аналізуючи мовленнєвий розвиток школярів і досліджуючи питання використання художніх текстів із навчально-виховною метою.

Для вчителів вийшли друком методичні рекомендації та посібники «Робота над художнім текстом на уроках читання», «Робота над текстом у початкових класах», «Робота над текстом на уроках мови в 4-6 класах» і статті у фахових виданнях «Аналізуючи слово, естетично виховуємо», «Розвиток зв'язного мовлення учнів», «Формування творчої мовленнєвої самостійності учнів», «Два етапи у розвитку зв'язного мовлення учнів», «Лінгвістичний аналіз художнього тексту на уроках української мови», «Розвиток зв'язного мовлення учнів 8 класу на основі пунктуаційних вправ».

Посібник Надії Яківни «Робота над текстом на уроках мови в 4-6 класах» був знаковим у другій половині XIX століття, адже дослідження з методики мовленнєвого розвитку учнів були спорадичними. У розвідці розглядалися питання систематичної роботи над текстом у 4-6 класах, розкривалася естетична і смислова навантага слова у творенні художнього образу, давалися конкретні методичні рекомендації щодо застосування різних видів роботи над семантикою слова з урахуванням лінгвістичного аналізу тексту. Н. Грипас небезпідставно стверджує: «Необхідність у систематичній роботі учнів над текстами на уроках мови сьогодні очевидна і незаперечна» [2, с. 4].

До кожного тексту подано тлумачення слів, сформульовано завдання щодо роботи над текстом, для здійснення виховної роботи і повторення вивченого на уроках мови. Формування умінь і навичок мовлення учнів спрямовані від сприймання чужого мовлення до відтворення текстів (переказування) і створення власних висловлювань.

У розвідках «Патріотичне виховання молодшого школяра у процесі роботи над художнім твором», «Естетичне виховання учнів на шевченківських традиціях образності слова» і «Естетичне виховання у процесі розвитку мовлення учнів на основі різних текстів: методичні рекомендації» Надія Яківна досліджує проблему виховання учнів засобами рідної мови.

Особливу увагу методист надає використанню засобів навчання на уроках української мови. Зокрема акцентує на ефективності дидактичного матеріалу (стаття «Складне синтаксичне ціле як дидактичний матеріал», посібники для вчителів «Українська мова: дидактичний матеріал з морфології», «Виховання молодшого школяра засобами дидактичного матеріалу») і аналізує актуальні питання застосування таблиць як найпоширенішого виду наочності («Таблиця як засіб навчання», «Таблиці з української мови для третього класу: навчальний посібник», «Таблиці з української мови: методичні вказівки»).

Зважаючи на те, що Надія Яківна працювала в Огієнковому університеті, в окремих її публікаціях проаналізовані методичні аспекти спадщини І. Огієнка («І. І. Огієнко про рідну мову в школі», «Дидактичний матеріал «Початкової граматики» Івана Огієнка», «Виховна сила Огієнкового слова», «Науково-методична спадщина І. Огієнка і концепція національної школи»).

Актуальними напрямками досліджень Надії Грипас з методики викладання української мови у вищій школі були:

1) формування лінгвометодичної компетенції майбутніх учителів-філологів: «Лінгвометодична підготовка учителя української мови»,

«Підготовка студентів до естетичного виховання учнів на уроках української мови»;

2) методи і прийоми організації самостійної роботи студентів на заняттях з мовознавчих і лінгвометодичних дисциплін: «Самостійна робота з української мови студентів заочної форми навчання: методичні поради», «Роль курсових і дипломних робіт в професійній підготовці студентів», «Ефективні форми організації самостійної роботи студентів»;

3) методика викладання української мови для абітурієнтів: «Українська мова: методичні поради для викладачів та слухачів підготовчих відділень», «Диктант абітурієнта: посібник для абітурієнтів та учнів випускних класів загальноосвітніх шкіл», «Українська мова: довідник»;

4) удосконалення методики проведення практичних і лабораторних занять: «Завдання для занять з української мови: методичні рекомендації»;

5) методика написання контрольних робіт і складання державного іспиту з української мови: «Сучасна українська літературна мова: тематика контрольних робіт» (у трьох частинах), «Державний екзамен з української мови та методики її викладання: програма»;

б) актуальні проблеми організації педагогічної практики: «Педагогічна практика студентів факультету підготовки вчителів початкових класів: методичні поради» тощо.

Наполегливий викладач повсякчас перебувала в пошуках найефективніших форм роботи зі студентами. Так, наприклад, вона започаткувала роботу студентів із нагромадження дидактичного матеріалу з методики навчання української мови для майбутньої роботи. Кожен студент наповнював «Скриньку молодого вчителя», складниками якої були програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів; узагальнені таблиці з української мови; зразки усіх видів планування шкільного курсу мови, позаурочної роботи вчителя-словесника; плани-конспекти уроків та їх рецензії; дидактичний матеріал з усіх тем курсу мови; методичні

посібники і т. ін.

Формування творчої компетентності студентів філологічних факультетів – один із шаблів діяльності професора. Тому в статтях «Мовна гра як засіб вироблення навичок самовираження учителя» і «Мовні ігри як засіб самореалізації особистості» Надія Яківна досліджувала питання використання на уроках української мови мовних ігор.

Узагальненою працею з означеного аспекту став методичний посібник «Мовні ігри». Н. Грипас зазначала: «Правильно організована мовна гра – не забава, а серйозна праця, спрямована на розвиток інтелектуальних сил дитини» [1, с. 3]. У посібнику сформульовані принципи застосування мовної гри на уроках української мови: добір естетично досконалого дидактичного матеріалу, який би був для учнів взірцевим у творенні власних текстів; фронтальне охоплення мовною грою учнів класу; систематичність у використанні тощо. Складниками посібника є загальні ігри, які застосовуються при вивченні будь-якого розділу, та ігри за розділами «Загальні відомості про мову», «Діалог», «Звуки і букви», «Слово», «Речення», «Текст». До кожної гри визначено мету, матеріал, завдання, правила і перебіг, подано текст і систему визначень теми, опорні слова до текстів і докладні методичні поради тощо.

Плідно працювала Надія Грипас у співавторстві з доктором філологічних наук, професором Марією Плющ. Вагомим внеском у лінгводидактику вищої школи є їх спільні праці – підручники «Сучасна українська літературна мова» і «Українська мова. Фонетика. Орфографія. Морфологія», навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей «Граматика української мови в таблицях» тощо.

Ретельно підготовлений посібник «Структура складного речення в сучасній українській літературній мові» дозволив ефективно організовувати самостійну роботу студентів на кожному практичному і лабораторному занятті з синтаксису сучасної української літературної мови.

До того ж, видання забезпечило вчителів української мови і літератури дидактичним матеріалом з синтаксису складного речення, дібраним із урахуванням культурологічного принципу.

Отже, професор Грипас Надія Яківна у своїх студіях порушувала питання оновлення методики навчання української мови, досліджувала проблеми підготовки вчителя-словесника і викладача-філолога. Вона була найбільш залюбленою в методичні аспекти лінгвістики тексту й формування комунікативної компетентності школярів і студентів.

Список використаних джерел

1. Грипас Н.Я. Мовні ігри: методичний посібник для вчителів / Н.Я.Грипас. – Кам'янець-Подільський : Науково-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту, 1996. – 92 с.
2. Грипас Н.Я. Робота над текстом на уроках мови в 4–6 класах : посібник для вчителя / Н.Я.Грипас. – К. : Рад. школа, 1988. – 112 с.

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ТА ВИШІВСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Лопушинський І. П.

СОЦІАЛЬНІ ЗАСАДИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Модернізація в усіх сферах українського суспільства потребує ґрунтовного оновлення педагогічних засад та соціокультурних алгоритмів формування особистості. Педагогічний дискурс взаємодії мовної особистості та суспільства набуває особливого сенсу й актуальності за умов входження України до європейського освітнього простору.

Як відомо, *дидактика* (гр. *didaktikos* = повчальний) – розділ педагогіки, що викладає теоретичні основи освіти та навчання [4, с. 192].

Лінгвістика (фр. *linguistique*, від лат. *–lingua* – мова) – те саме, що й мовознавство – наука про природну людську мову в усіх її вимірах: будову, функції і розвиток мови; про походження мови як такої і про різноманітність мов світу [3, с. 84, 95].

За визначенням М.Пентилюк, *лінгводидактики* – термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, у якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв’язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння матеріалу з мови та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетентності [1, с. 7].

Термін лінгводидактика ввів до наукового обігу 1969 року російський мовознавець М. Шанський для позначення нових напрямів і підходів, що сформувались у викладанні та вивченні мов унаслідок інтеграції двох наук – лінгвістики й дидактики. При цьому методика навчання мови і лінгводидактика не ототожнювалися М. Шанським, оскільки вони співвідносяться між собою як окреме й загальне. До того ж лінгводидактика

– це теорія навчання мов, що складається з трьох рівнів: загальної, конкретної та часткової лінгводидактики.

До терміна «українська лінгводидактики» учені почали звертатися лише в роки незалежності України. На думку М.Пентилюк, *українська лінгводидактики* – це наука, яка досліджує зміст, форми, принципи, способи і засоби навчання української мови як рідної і як державної [1, с. 17]. І хоча вона спирається на загальнодидактичні засади, на яких будується навчання мови взагалі, все ж має низку особливостей і спирається на вироблені вченими концептуальні засади.

До найголовніших з них учені відносять такі: українська мова як рідна і державна в усіх типах середніх і вищих навчальних закладів є засобом формування й розвитку мовної особистості, національно свідомого громадянина України; навчання української мови спрямоване на виховання мовної особистості – людини, яка любить, знає і береже рідну мову, з повагою ставиться до неї як до мови нашої держави, володіє її виражальними засобами, користується нею у своїй професійній діяльності й у повсякденному житті; формування й розвиток мовної особистості здійснюється в процесі оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням, читанням і письмом, сприйманням і продукуванням мовлення; навчання української мови здійснюється в особистісному, когнітивному, комунікативно-діяльнісному, компетентнісному, функціонально-стилістичному та інших аспектах; навчально-виховний процес мовної освіти забезпечується ефективним застосуванням традиційних та інноваційних технологій; навчання української мови спирається на українознавство, етнологію, етнокультурологію, етнопедagogіку та етнопсихологію [1, с. 17].

Соціальний (від лат. *socialis* = суспільний) – суспільний, громадський, той, що стосується суспільного ладу [4, с. 572].

До педагогічних закономірностей навчання рідної мови передусім належать *соціальна зумовленість мети навчання* та єдність освіти, виховання й розвитку, а до дидактичних – єдність мети, змісту, методів, форм і результатів навчання, а також єдність викладання й навчання.

Роль соціокультурного (соціального) середовища в житті людини полягає в тому, що в ньому вона набуває досвіду, формує уявлення (картину світу) і долучається до цінностей, тобто набуває відношення до досвіду і до картини світу. Способи здійснення діяльності, способи встановлення відносин з іншим, система цінностей як відношення до середовища, суспільства і до самого себе виробляються в культурно-історичних межах (Л.Виготський, Г.Щедровицький, О.Леонтьєв). У соціокультурному середовищі проходить суспільно-виробнича і громадсько-комунікативна діяльність людини. У теорії комунікації розглядаються закономірності протікання комунікаційних процесів, їх соціокультурне середовище [2, с. 39].

Мова – найважливіший засіб спілкування, *мовлення виконує соціальну функцію*, у процесі вивчення мови мовлення вдосконалюється і стає досконалим засобом пізнання, перероблення, зберігання і висловлення інформації, а його носій формується як соціально активна особистість, здатна до творчого становлення.

На сучасному етапі розбудови демократичної Української держави особливого значення набули фундаментальні та гуманітарні дисципліни, спрямовані на формування творчої, гармонійно розвиненої особистості. Така особистість спроможна на ефективне використання мовленнєвих навичок, опанування мистецтвом слова. Актуальним завданням сучасної освіти є *виховання соціально активної, освіченої, свідомої особистості*. Це завдання й спрямована виконувати саме лінгводидактики.

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року її метою є підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого

розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя [5].

Поява наприкінці 80-х років ХХ століття концепції мовної особистості (Ю. Караулов), з одного боку, – закономірний результат підвищення інтересу гуманітарних і соціальних наук до особистості людини та її значення, з іншого – виводить мовознавство на новий рівень розвитку, що характеризується антропоцентричним (людиноцентричним) підходом до вивчення мови.

Сучасна лінгводидактика розглядає мовленнєвий розвиток і як процес, і як результат. Процес мовленнєвого розвитку визначається системою засобів, спрямованих на: а) «виявлення і плекання» психофізіологічних задатків особистості; б) засвоєння мовної системи, норм, етикету; в) оволодіння вміннями обробляти інформацію для підготовки власних висловлювань; г) формування цілісної оптимістичної картини світу. Мовленнєвий розвиток як результат – «це система психофізіологічних, мовленнєвих, когнітивних, креативних, світоглядних, духовних якостей особистості, що забезпечують певний рівень змістовності, суспільної значущості і цінності, виразності, мовної довершеності, комунікативної доцільності висловлювання, у цілому його ефективності» [6, с. 4].

Під мовленнєвою соціалізацією ми розуміємо процес набуття індивідом знань, цінностей, соціальних навичок і соціальної чуттєвості, опосередкований мовними знаками та процесом мовленнєвого розвитку індивіда, а результатом мовленнєвої соціалізації виступають характеристики мовної особистості.

Отже, *соціокультурна самоідентифікація мовної особистості* є складним процесом самопізнання й набуття особистістю певної сукупності ознак (цінностей, норм, стереотипів поведінки, традиційних форм діяльності, ментальних характеристик). Саме тому ми розглядаємо соціокультурну

самоідентифікацію мовної особистості як складне соціальне явище, елементом якого є лінгво-етнічна ідентифікація мовної особистості.

Література

- 1.Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
- 2.Ворожцова И. Б. Основы лингводидактики. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Филология», «Теория и методика преподавания иностранных языков и литератур» / И. Ворожцова. – Ижевск : Удмуртский государственный университет, 2007. – 113 с.
- 3.Єрмоленко С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я.Єрмоленко, С. П.Бибик, О. Г.Тодор / За ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
- 4.Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 сл. і словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк ; За ред. Л. І. Шевченко. – К.: АРІЙ, 2008. – 672 с.
- 5.Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
- 6.Скуратівський Л. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття / Л.Скуратівський // Укр. мова та література в школі. – 2005. – №3. – С 2–4.

Голуб Н.Б.

ЦІННІСНИЙ АСПЕКТ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ

Відповідно до засад особистісно орієнтованого навчання шкільний предмет розглядають як засіб розвитку особистості учня. Цей складний і тривалий процес передбачає водночас із розвитком інтелекту, емоційної сфери учня виховання стійкості до стресу, впевненості в собі в багатьох ситуаціях, у тому числі під час прийняття рішень, формування позитивного ставлення до себе й світу та ін. Отже, у змісті поняття «розвиток особистості» значне місце відведено розвитку її духовної сфери –

«світоглядних, моральних, естетичних та інших цінностей у формі мотивів, настанов, здібностей [2, с. 29]».

Визначаючи компетентність як результат навчання, серед компонентів її вчені називають ціннісний, пов'язаний не лише з уявленням про систему цінностей, але й розумінням, сприйняттям і свідомим прийняттям їх, здатністю оперувати ними у ситуаціях вибору, прийняття рішень, формування ціннісних міжособистісних стосунків. Цінність як філософська категорія, вочевидь, стає домінуючою у системі освіти, а тому й потребує ретельної уваги науковців, що формують орієнтири предметних методик, і вчителів, що застосовують їх на практиці.

Незважаючи на декларовані реформи, чітке теоретичне обґрунтування доцільності нових підходів, учитель-словесник опинився у ситуації, коли доводиться обирати між упровадженням інновацій і наданням результатів, за якими оцінюють його роботу. Наголошуючи неодноразово на зміщенні акцентів зі знанневого компонента на діяльнісний, поведінковий, Міністерство освіти і науки не відмовилося від тестових завдань ЗНО. Практика навчання мови учнів старших класів зводиться до тренінгів, у процесі яких учні накопичують у пам'яті інформаційний масив, доцільність якого – успішне складання ЗНО.

Одним із аргументів шкідливості такого підходу є несприйняття знання мови як цінності, адже суха теорія мови у цій ситуації не навчає логічно мислити, вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки, розв'язувати засобами мови складні життєві завдання, уникати конфліктів, планувати й мотивувати свої вчинки, бути рішучим у прийнятті рішень.

Важко не погодитися з думкою про те, що «найголовніше в освіті, без чого вона взагалі не має сенсу, – це виховання розуміння, що є добро, і що є зло», адже «будь-які знання, будь-які навички можуть виявитися не лише не корисними, але й шкідливими, оскільки неосвічений, нерозвинутий,

недалекий негідник значно менше небезпечний, ніж розумний, хитрий, завбачливий, озброєний усілякими знаннями [Новиков, с. 145]».

Формуванням шкали цінностей сьогодні опікується родина (щоправда, не кожна) і школа. Покладатися на види мистецтва як допоміжні засоби не завжди доцільно, адже творці кіно, автори більшості художніх книжок, які читають учні, нерідко «видають безумство за якийсь вищий розум, маячню – за відвертість, патологію – за норму, злочин – за подвиг, нарешті, зло – за добро [1, с. 146]». І до цих викликів дитина має бути готовою. Кращим засобом протистояння злу й життєво важливої вибірковості є усвідомлена й прийнята система цінностей, що стає мотиватором усіх рішень і важливих життєвих кроків і вчинків школяра.

В анкетуванні, проведеному відділом навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України, промовистими є відповіді учнів 5-х, 8-их і 10-их класів на запитання: «Що означає для вас сім'я». Відповіді можна згрупувати таким чином: 1) *ціннісне сприйняття* («це найдорожче, що в мене є», «найцінніше й найважливіше у моєму житті», «найцінніше у світі», «дорогі мені люди», «найближчі люди», «люди, заради яких я здатний на самопожертву» і под.); 2) *споживацьке сприйняття* («де мене підтримають завжди», «це надійна опора», «люди, які оберігають мене», «де мені затишно», «захист», «де про мене піклуються», «де мене розуміють», «де я потрібен», «хто мені допомагає і любить мене», «там, де мене чекають», «люди, на яких можна покластися», «люди, які мене пожаліють і приголублять» і под.); 3) *неусвідомлене сприйняття* («мама, тато і я», «коло близьких людей», «це життя», «люди, що живуть разом» і под.); 4) *болісне сприйняття* («це куча проблем»). Результати підтверджують наявність важливої суспільної проблеми, розв'язання якої теж покладається передусім на вчителя.

На уроках української мови системній виховній роботі сприяє звернення до текстів, що, з одного боку, є сприятливими для формування й

розвитку навичок текстотворення, удосконалення текстотворчої майстерності, а з іншого – є засобом створення навчальних ситуацій, які поставлять учня перед моральним вибором, передбачатимуть пошук причинно-наслідкових зв'язків, виявлення реальних бар'єрів; спонукатимуть до формулювання припущень, цілей, змушуватимуть критично мислити, розподіляти ролі у процесі колективного пошуку, відчувати власну відповідальність за результати навчальної діяльності.

Щоб сформувати ціннісне ставлення учня до світу, потрібно показати його всебічно й повернути увагу до того, який він цікавий, багатоманітний, корисний і привабливий. Щоб учень розглядав спілкування як цінність, необхідно наголошувати на можливостях (функціях) його, демонструвати прийоми гармонізації стосунків засобами спілкування. Ціннісне сприйняття мистецтва неможливе без розуміння й пізнання його. Для учня, у родині якого немає злагоди, сім'я перестає бути цінністю, тому вчитель має долати ці соціальні проблеми й бути готовим до пошуку переконливих аргументів, закладених у тексти. Тексти підручників, посібників, збірників диктантів і переказів мають бути водночас новими, привабливими у пізнавальному й художньо-естетичному плані.

Література

1. Новиков Ю. Добро и зло : выбор длиною в жизнь / Ю. Новиков. – Москва, 2006. – 338 с.
2. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

М.І. Пентилюк

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ НОВИХ ПІДРУЧНИКІВ

Для сучасної школи найактуальнішим залишається завдання – виховання мовної особистості – людини, яка любить і шанує рідну мову, володіє її виражальними багатствами, користується нею і дбає про

її збереження й розвиток. Щоб виконати це завдання, потрібен підручник, що відповідав би сучасним вимогам, задовольняв би потреби вчителя й служив засобом пізнання й розвитку учня.

Новий підручник, на наш погляд, повинен відображати зміст шкільної програми й ті методичні новації, що з'явилися в практиці роботи вчителів. Разом з тим підручник має виконувати свою основну традиційну функцію – служити джерелом знань і мовленнєвого розвитку дитини, а отже, забезпечувати виховання мовної особистості, яка володіє комунікативною мовленнєвою, мовною, соціокультурною та діяльнісною (стратегічною) компетенцією [1]. Відзначимо, що й чинні підручники містять матеріал, який частково допомагає вчителю в реалізації стандартизованої мовної освіти, але вони вже не можуть задовольнити сучасного вчителя й учнів - учасників навчально-виховного процесу, перед якими стоять нові, значно складніші завдання. Це добре розуміють і вчені-лінгводидакти, і вчителі-практики, які намагаються створити нові підручники, щоб відповідали сучасним вимогам.

На наш погляд, підручники “Рідна мова” мають виконувати різні навчально-виховні функції, зокрема інформаційно-когнітивну (містить теоретичний матеріал, спрямований на розвиток пізнавальних умінь і навичок), систематизувально-узагальнувально (матеріал підручника подано в певній системі з узагальненням набутих знань, умінь і навичок у початковій школі й упродовж навчальних років у наступних класах), креативно-комунікативну (забезпечить розвиток творчих умінь і навичок учнів, формування комунікативної компетентності), виховну (сприятиме вихованню національно-мовної особистості, її високих моральних якостей), розвивальну (забезпечуватиме розвиток мовлення і мислення та формування національної свідомості учнів), етичну й естетичну (містить матеріал, що забезпечить виховання культури спілкування учнів та ознайомлення з культурними надбаннями свого та інших народів), самоосвітньо-дослідницьку (забезпечить навички самостійної роботи з книгою й уміння

досліджувати, аналізувати мовні явища, критично оцінювати своє й чуже мовлення).

У змісті і структурі підручників слід урахувати низку дидактичних принципів: особистісно-мотиваційний, диференціації та індивідуалізації, креативності, розвивального навчання, міжпредметних зв'язків, комунікативності та ін. Кожний з них впливає на формування мовної особистості та її комунікативної компетенції.

Особистісно-мотиваційний принцип забезпечує постійний інтерес учнів до навчання, розвиток індивідуальних пошукових здібностей, властивий тій чи іншій особистості. У підручниках добирається і компонується дидактично-ілюстративний матеріал таким чином, що викликає в учня бажання пізнавати нове, формує стійку мотивацію до оволодіння мовою та життєву необхідність користуватися нею. Більшість завдань у підручниках мають бути проблемними і спрямованими на розвиток пізнавально-пошукових здібностей учня.

Принцип диференціації та індивідуалізації навчання належить до традиційних. Однак слід його дещо модернізувати й допомогти вчителю повнішою мірою реалізувати як індивідуальний підхід до учня, так і диференційоване навчання. Цьому слугуватиме низка варіантних завдань, що вимагають від учнів урахування віку, статі, соціального стану людини, про яку говорить або пише учень. Такі завдання, на наш погляд, сприятимуть розвитку індивідуальних смаків, уподобань учнів і вихованню в них загальнолюдських та індивідуальних моральних якостей і переконань.

Диференціацію навчання варто представити системою завдань до кожної вправи (2–4), спрямованих на повторення, поглиблення, корекцію знань, умінь і навичок учнів. Особливу увагу необхідно звернути на систематизацію й узагальнення вивченого, лексико-фразеологічну роботу, розвиток умінь аналізувати мовні явища й користуватися ними в процесі спілкування, щоб учитель мав змогу вибирати завдання до вправ, ураховуючи рівень

підготовленості учнів.

Важливе місце в підручниках повинне зайняти розвивальне навчання. За когнітивною методикою цей принцип визначився як один з провідних. У цьому ключі матеріал підручників треба орієнтувати на формування мисленнєво-мовленнєвої активності учнів, що виявляється у сприйнятті, розумінні, засвоєнні мовних одиниць і явищ, осмисленні їх комунікативної доцільності та ролі в текстах різних стилів. Теоретичний матеріал, завдання і вправи при цьому набувають мовленнєвої спрямованості й забезпечують органічний розвиток мовної та мовленнєвої компетенції учнів, що реалізується через усі види й форми мовленнєвої діяльності.

Важливу роль у формуванні мовленнєвих умінь і навичок учнів відіграє текст. Ідеї лінгвістики тексту, функціональної та комунікативної лінгвістик поступово проникають у лінгводидактику і все більше привертають увагу вчених-методистів і вчителів. Така зацікавленість останніми роками виявилася у використанні текстів на уроках мови з метою глибшого осмислення мовних одиниць, визначення їх функцій (граматичних, семантичних, стилістичних), в аналізі тексту, його структури, способів і засобів зв'язку його елементів тощо. Поступово сформувалася ідея текстової основи уроку, що знайшла своє теоретичне обґрунтування у працях Т. Донченко, М.Пентилюк та інших [2; 3, с. 298–301; 4, с. 17–24]. Досвід учителів підтвердив життєвість цієї ідеї. Вона стала однією із концептуальних засад нових підручників. Роботу з текстом більшість авторів поклали в основу засвоєння всіх видів мовленнєвої діяльності. У підручниках пропонуються текстові вправи аналітичного, креативного та корекційного характеру, що дозволяє вчителю формувати комунікативні вміння і навички учнів, дотримуючись принципів систематичності й послідовності. Наявність у підручниках текстів різних стилів, типів і жанрів забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків, зокрема функціональних.

Аналізуючи тексти-взірці, діти зможуть визначати функції мовних

одиниць у кожному з них, розвивати свою стилістичну вправність. Більшість текстів слід брати з різних літературних джерел (художніх творів, що вивчаються в основній школі), з усної народної творчості, що репрезентують художній і розмовний стилі, з наукових джерел, публіцистичних творів тощо.

Істотною ознакою підручників має бути різноманітність змістової наповнюваності текстів і завдань до них, але такої, що відповідає соціокультурній змістовій лінії. Тематика текстів спрямовується на розвиток ерудиції школярів, їхніх особистісних запитів й уподобань.

Домінуючими будуть тексти оптимістичного змісту, виховного характеру, українознавчої, загальнокультурної тематики, що позитивно впливатимуть на розвиток гуманістичного світогляду учнів, етики спілкування й загальної культури.

На принцип міжпредметних зв'язків необхідно спиратися в завданнях до вправ, особливо креативного (творчого) характеру, що дозволить якісніше реалізувати соціокультурну змістову лінію програми.

Комунікативна спрямованість підручників виявляється у співвідношенні мовної і мовленнєвої змістових ліній. Одразу зазначимо, що цю проблему слід розв'язувати на користь останньої.

Відповідно до вимог чинних програм зміст і організація матеріалу в підручнику спрямовується на розвиток мовних і мовленнєвих умінь і навичок, що забезпечують формування комунікативної компетенції учнів. Цьому треба підпорядкувати систему вправ і завдань: перевага надається мовленнєвим, оскільки на уроках української мови повинна превалювати робота над усіма видами мовленнєвої діяльності. Однак не слід забувати, що без знань лінгвістичної теорії дитина спонтанно не зможе розвивати своє мовлення і формуватися як активний комунікант (мовець-співрозмовник).

Щоб домогтися органічного зв'язку в засвоєнні знань мови та розвитку мовленнєвих умінь і навичок, варто скористатися ідеєю „блочного" вивчення теоретичного матеріалу, бо саме в такий спосіб якісніше реалізується

принцип наступності й актуалізуються знання, набуті учнями в молодшій школі. Це дозволяє в кожному параграфі поєднати всі змістові лінії, виділяючи мовленнєву й мовну як провідні, та реалізувати в навчанні мови.

Як уже зазначалося, мовленнєва змістова лінія повинна займати в підручнику чільне місце. Свідченням цього є система мовленнєвознавчих понять та їх теоретичне обґрунтування, насамперед у розділі "Текст", які діти повинні засвоїти, а також добір вправ і завдань, спрямованих на їх засвоєння і формування комунікативних умінь і навичок учнів.

Своє продовження ця ідея знаходить у матеріалах до уроків зв'язного мовлення, а точніше – уроків розвитку комунікативних умінь і навичок. Зрозуміло, що означені уроки несуть особливе комунікативне навантаження, вони по суті є уроками навчальної комунікації і забезпечують мовленнєвий розвиток дитини з урахуванням усіх видів мовленнєвої діяльності, і матеріал підручника має забезпечувати виконання цього завдання.

Сучасна методика орієнтує вчителя на формування текстотворчих умінь і навичок учнів, під якими розуміємо комплексне поєднання умінь конструювати тексти різних стилів, типів, жанрів, діалогічної чи монологічної структури в усній або писемній формі. Саме це методичне положення має лягти в основу матеріалів до уроків розвитку комунікативних умінь і навичок.

Особливу увагу в нових підручниках слід приділити правилам спілкування з урахуванням дискурсивного мовлення, предметом якого є не тільки створений учнями текст діалогічної чи монологічної структури, але й самі співрозмовники, мета, мотив, ситуація і сфера спілкування. На наш погляд, саме таким мовленням і має оволодіти випускник середньої школи. Ідея збалансованого навчання усіх видів мовленнєвої діяльності мусить знайти втілення в підручнику для кожного класу.

Насамкінець відзначимо, що висловлені міркування реалізовано в комплекті підручників «Рідна мова» для 5–8 класів та «Українська мова»

для 9 класу, створених колективом учених на чолі з автором статті [8].

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. - № 3. – С. 77-81.
2. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови / Т.К. Донченко. – К., 1995. – 264 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.
4. Пентилюк М.І. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М.І. Пентилюк, О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. С.15-20.
5. Пентилюк М.І. Рідна мова: Підручник для 5 класу. – К.: Освіта, 2006. – 272 с.; Рідна мова: Підручник для 6 класу. – К.: Освіта, 2006. – 272 с.; Рідна мова: Підручник для 7 класу. – К.: Освіта, 2007. – 288 с.; Рідна мова: Підручник для 8 класу / М.І. Пентилюк, І.В.Гайдаєнко, А.І.Ляшкевич, С.А.Омельчук. – К. : Освіта, 2008. – 272 с.; Українська мова : підручник для 9 класу. – К. : Освіта, 2009. – 336 с.

Хом'як І.М.

ТРАНСФОРМАЦІЙНИЙ ЗМІСТ СУЧАСНОГО УРОКУ МОВЛЕННЯ

Сучасним вважається урок, який за своїми цілями (навчальною, розвивальною, виховною), змістом, структурою і методами проведення відповідає найновішим вимогам теорії і практики навчання в школі і є високоефективним [3, с. 13]. Зміст передає "сутність, внутрішню особливість чого-небудь; певні властивості, характерні риси, які відрізняють явище, предмет від подібних явищ, предметів і т. ін." [2, с. 467]. У нашому випадку йдеться про визначальні риси різновидових уроків мовлення, їх структуру.

Проблеми сучасного уроку мови, їх типи і структуру відображено в роботах О.М.Біляєва, С.О.Карамана, І.А.Кучеренко, Н.М.Остапенко, М.І.Пентилюк, К.М.Плиско, М.С.Позднякова, Т.В.Симоненко, О.В.Текучова, С.Х.Чавдарова та ін., серед яких і автора статті.

В обґрунтуваннях класифікаційних підходів до уроку нерідко фігурує

поняття традиційності. З огляду на це уроки мови логічно розподілити на традиційні, що ґрунтуються на традиції їх застосування й закріплені нею у тривалому навчально-виховному процесі, і нетрадиційні, зумовлені новітніми технологіями в організації і проведенні шкільних занять.

Серед традиційних виокремлюються визначені О.М.Біляєвим аспектні уроки й уроки розвитку мовлення [1, с. 27–61]. Ми задалися **метою** проаналізувати трансформаційні процеси в змісті і структурі сучасного уроку мовлення.

Уроки розвитку мовлення сприяють формуванню у школярів актуальної на сьогодні комунікативної компетентності. О.А.Петровська в системі занять з української мови виділяє лише один тип уроку мовлення – урок навчального письмового переказу і побіжно називає урок аналізу письмового переказу.

У класифікації Г.Н.Пристапи як окремий тип розглядається урок розвитку мовлення з такими різновидами: урок вільного диктанту, урок творчого диктанту, урок навчального твору за картиною. Не виділено уроків контрольного переказу і контрольного твору.

Поклавши в основу класифікації вид творчої роботи і мету її проведення, О.М.Біляєв визначає два види уроків мовлення: 1) уроки, на яких учні виконують, так би мовити, “малі жанри” творчих робіт (усний переказ, складання автобіографії, розгорнутого протоколу, написання нарису, вільного або творчого диктанту) і 2) уроки проведення великих за обсягом переказів і творів (навчальних і контрольних) та їх аналізу. Особливу увагу вчений-лінгводидакт звертає на такі уроки: 1) урок навчального переказу; 2) урок контрольного переказу; 3) урок аналізу контрольного переказу; 4) урок навчального твору; 5) урок підготовки до контрольного твору; 6) урок контрольного твору; 7) урок аналізу контрольного твору[1, с. 32–33]. Відповідно до провідної мети уроку: інтелектуального й мовленнєвого розвитку учнів, збагачення їхнього емоційного й духовного світу –

Г.Т.Шелехова виокремлює такі заняття з розвитку мовлення: уроки формування нових понять; уроки вироблення комунікативних умінь і навичок; уроки контролю; уроки вдосконалення усних і письмових висловлювань [7, с. 20].

З огляду на те, що акценти мовної освіти змістилися в бік лінгвістики тексту й основною одиницею мовлення є текст з усіма його різновидами, слушним видається зауваження М.І.Пентилюк про те, що назва "зв'язне мовлення" потребує нового трактування. На думку вченого, сучасний урок мовлення – це "цілісний процес розвитку комунікативних умінь і навичок, підпорядкований змістові мовного й мовленнєвознавчого матеріалу, зорієнтований на засвоєння видів мовленнєвої діяльності й формування комунікативної компетентності учнів", тому й назва уроку має відображати його сутність – урок розвитку комунікативних умінь і навичок [5, с.142–143].

М.І.Пентилюк пропонує таку класифікацію уроків розвитку комунікативних умінь і навичок: урок аудіювання, урок сприймання усної інформації, урок читання, урок сприймання писемної інформації, урок опрацювання ділових паперів, урок роботи над діловим мовленням. При цьому уроки аудіювання і читання об'єднує в одну групу – уроки сприймання (розуміння) усної та писемної інформації такої структури:

- 1.Вступне слово вчителя (мотивація навчальної діяльності учнів).
- 2.Актуалізація опорних знань учнів (відомостей про мовленнєву діяльність).
- 3.Ознайомлення учнів із технологією аудіювання / читання.
4. Аудіювання / читання тексту.
- 5.Робота з тестами.
- 6.Підбиття підсумків уроку.
- 7.Домашнє завдання [5, с.144–145].

Розвиваючи думку М.І.Пентилюк, зосередимо увагу на тому, що відповідно до поставленої мети серед головних завдань навчання української мови в основній школі є "формування в школярів **компетентностей** (виділення наше – І.Х.) комунікативно доцільно й виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування,

дотримуючись норм українського етикету" [4, с.3].

Загальне родове поняття **комунікативної компетентності** містить низку часткових видових понять, серед яких – мовленнєва, комунікативна компетентності, що формуються на основі відповідних змістових ліній Державного стандарту базової та повної середньої освіти; а також означає здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особливу якість мовленнєвої особистості, набуту в процесі спілкування або спеціально організованого навчання [6, с. 116]. З огляду на вищесказане прийнятною видається така назва аналізованих уроків – **уроки формування комунікативної компетентності**, що займають чільне місце в узагальненій нами типології уроків української мови (див. ст. 4).

Отже, зважаючи на мету, завдання вивчення української мови в сучасній школі, комунікативну активність учнів, прагнення до різноманітної мовленнєвої діяльності, що вимагає сучасних підходів до класифікації уроків мовлення, науково виправдано назвати такі заняття уроками формування комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

1. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови / О.М.Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний ред. В.Т.Бусел. – К. : Ірпінь: Перун, 2007. – 1736 с.
3. Методика вивчення української мови в школі / О.М.Біляєв, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк та ін. – К. : Рад. школа, 1987.- 246 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5–9 класи. – К. : Освіта, 2013.–160 с.
5. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей / М.І.Пентилюк – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
6. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посібник / За ред. М.І.Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.
7. Шелехова Г.Т. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі / Г.Т.Шелехова.- К.,1996.– 56 с.

Шуляр В.І.

**«УРОК», «МЕТОДИКА», «ТЕХНОЛОГІЯ»
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА
ТА НОВІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ**

Поняття «урок», «методика», «технологія» в теорії і практиці навчання – предмет постійного обговорення. Свідченням цього є численні публікації, статті, виступи на конференціях, проведені круглі столи про розвиток методики і технологій узагалі та урок зокрема, де в різний період робилася спроба переосмислення цих понять із позицій сучасності.

Наша мета та завдання: означені вище поняття розглянути з позиції ноофілософії, ноосферного та едукативного підходів; запропонувати моделі співпраці кожного суб'єкта мовно-літературної освіти за новими векторами.

Для переорієнтації суб'єктів сучасного уроку/заняття з української мови і літератури на досягнення гарантованого кінцевого результату для кожного важливим є озброєння їх знаннями, методиками, технологіями, які мають бути осмислені на рівні «ноофілософії» (за К. Корсаком). Зазначений аспект, виділений К. Корсаком, є важливим для нас під час відбору й застосування такої системи ситуацій уроку/заняття, яка узгоджувала б дії кожного суб'єкта, не порушуючи гармонії стосунків. Тому у вибудові структури заняття та його мовно-літературного середовища треба враховувати вчення В. Вернадського про ноосферу.

Терміном «ноосфера» позначають «змінену розумом і зусиллями людини біосферу в такому ідеальному стані, який гарантує практично необмежене в часі рівноважне співіснування популяцій людей та всіх інших видів живого» [8, с. 19]. Беручи до уваги, що сьогодні вчителі-словесники послуговуються, у кращому варіанті, дидактичною класифікацією уроків літератури, а саме заняття і вивчення літературно-мистецького матеріалу

планують лише одновекторно (не за змістовими лініями, набором компетенцій учня-читача, неоднозначним літературно-мистецьким матеріалом і т. ін.), не включають учня-читача в планувальну діяльність і не пропонують програму вивчення літературної теми у відповідності до рівня їх літературних досягнень, то маємо відійти від лінійного методу співпраці, а жити і діяти як локально (тактично), так і глобально (стратегічно), ураховуючи вищезазначене. Перетворити суб'єкт-об'єктні стосунки на суб'єкт-суб'єктні («біосферу в ноосферу» за В. Вернадським), щоб зреалізувати основне із завдань літературної освіти – сформованість естетичних смаків, одержання естетичного задоволення від читання художніх творів. Із цією метою маємо застосовувати нові методики і технології організації навчання. К. Корсак пропонує з травня 2010 року використовувати термін «ноотехнології» для «позначення групи настільки «мудрих» засобів життєзабезпечення людства, що кожний із них (і всі разом) виявляється нешкідливим ні для біосфери, ні для людини» [8, с. 19–20]. Заміна індустріальних технологій навчання, дидактичних класифікацій уроків літератури, які не враховують специфіку предмета літератури як мистецтва слова, на «ноо» забезпечить формування літературної компетентності учня-читача як духовно багатой, креативної, національно зорієнтованої і толерантної Я-особистості.

На часі й урахування едукативності як процесуального компоненту мовно-літературної освіти в його триєдності – виховання, навчання і розвиток на компетентнісно-діяльнісній основі, за змістовими лініями в умовах діалогізації та фасилітативних стосунків суб'єктів уроку/заняття. Термін «едукативність» означає «виведення», «вирощення» (лат. *educate* від *exduco* – «виводжу») [7], тобто виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості, яка буде здатна адекватно соціалізуватися в якісно нових умовах, «виведення» її на високий загальнолюдський культурний рівень. Це стане можливим у суспільстві, яке буде людиноцентристським,

а індивідуальний розвиток людини в ньому – основний показник прогресу і в той же час головна передумова подальшого її розвитку. Модель стосунків суб'єктів мовно-літературного уроку/заняття можемо подати рис. 1 за працями О. Вишневського:

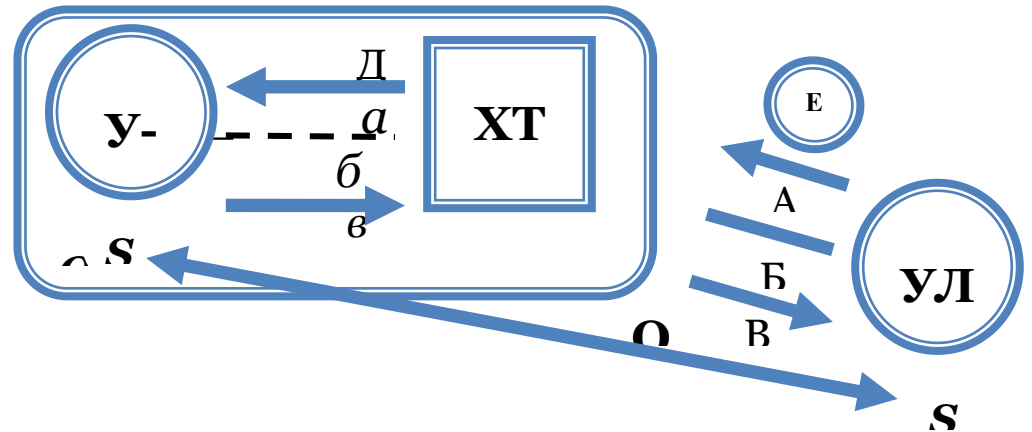


Рис. 1. Модель стосунків суб'єктів діяльності в просторі сучасного уроку літератури з урахуванням основ едукативної діяльності (за О. Вишневським)

У-Ч – учень-читач, **ХТ** – художній твір, **Д** – діяльність учня-читача, **ЕД** – едукативна діяльність учителя літератури (**УЛ**), **О** – об'єкт, **S** – суб'єкт, **а** – читацька пізнавальна діяльність школяра, **б** – формування власного читацького ставлення учня-читача до художнього твору, життєвого досвіду, системи цінностей, **в** – вплив учня-читача на тканину художнього твору, його інтерпретування з логічним продовженням в іншому власному авторському тексті, **А** – організація в засвоєнні інформації про об'єкт літературної освіти, **Б** – опосередкований дистанційований вплив словесника на формування системи цінностей читачів засобами художнього твору, життєвого досвіду самого вчителя, **В** – забезпечення поведінкової корегувальної реакції на активізацію співпраці між суб'єктами, де посередником є художній твір.

О. Вишневський на системному рівні представив процес едукативної діяльності, який має розпочинатися з визначення чинників, зайнятих у ньому. До них автор відніс: наявність суб'єкта/об'єкта (педагог, учень і предмет); процесуальні компоненти: діяльність учителя і діяльність учня; взаємозв'язок діяльності учня і педагога та специфіка їх взаємодії [3].

Вищезазначене узгоджується із фундаментальними дослідженнями лінгводидакта М. І. Пентилюк. Розроблена нею у співпраці з колегами, членами її наукової школи (І. Кучеренко, Т. Окуневич та ін.), теорія уроку української мови містить твердження, що сучасний урок мови ХХІ століття «за своїми цілями (освітньою, розвивальною, виховною), змістом, структурою і методами проведення відповідає найновішим вимогам теорії і практики навчання в школі і є високоефективним» [10, с. 13]. Основні підходи до лінгводидактики й технології мови взагалі та уроку української мови зокрема вибудовано з урахуванням основ сучасної педагогіки.

Урок – елемент педагогічної системи, його технологія – це система дій, операцій для суб'єктів уроку української мови і літератури, що підвищують ефективність виховання, навчання і розвитку одних та професійно-фахової компетентності інших. Технологічний підхід дає можливість сконструювати такий урок, який відповідав би змісту мовно-літературної освіти, меті та завданням, що ставлять перед собою учні і вчитель-словесник.

Наголошуючи на понятійній різниці «методика уроку» і «технологія уроку», зважаємо на твердження і висновки М. Пентилюк, що «методика» – ширше поняття, ніж технологія; «технологію від методики відрізняють два принципових моменти: 1) проектування майбутнього навчального процесу й 2) гарантія кінцевого результату. Отже, методика відповідає на питання «як?» й узагальнює досвід, а технологія проектується з урахуванням умов навчання та орієнтується на кінцевий результат» [10, с. 128; 11].

Сучасний урок літератури, за твердженням Н. Волошиної, має відповідати цілому спектрові критеріїв. Вони у своїй сукупності узгоджуватимуться з методичними і технологічними вимогами: комплексності планування завдань освіти, виховання і розвитку з урахуванням специфіки даного класу; оптимальності поєднання методів, прийомів роботи та засобів навчання, класних, групових і індивідуальних форм навчання; регламентованого обсягу і складності завдань; органічної

єдності навчально-виховних результатів уроку в затраті часу учнем на класну й домашню роботу [4, с. 151–156].

У методиці навчання мови й літератури треба витримати ті застереження, що названі вище, щодо технологізації літературної освіти як організаційно-процесуальної частини педагогічної науки (за А. Ситченком). Переконливими є висновки і результати дослідження Г. Токмань щодо технологізації й моделювання взагалі та уроку/заняття зокрема, які нами враховано: «...втрачає жорстку формалізацію і передбачає не тільки поетапність, продуктивність, спрогнозованість результату, повторюваність процесу, а й творчість, момент імпровізації, передбачуваність гри, тобто можливість часткового ламання формальних підструктур, певну сюрпризність результату тлумачення художнього тексту» [14, с. 310].

Аналіз праць учених, наша практика проведення занять у вищій школі й під час курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників спецкурсу «Технології навчання в системі літературної освіти школярів» допомагають виділити риси технологічності навчання. До них віднесемо точність системи навчальних цілей, детально описаний процес (діяльність суб'єктів уроку літератури в досягненні планованого результату), відтворюваність результатів (наперед визначений планований кінцевий результат), системність, алгоритмічність і відносна керованість у досягненні результату; поетапний контроль досягнення планованого результату під час учнівської читацької і вчительської фахової діяльності.

Рівень розвитку педагогічних технологій демонструє стан і розвиток педагогічних систем тої чи іншої епохи (за І. Зязюном) [6]. Інтерпретуючи понятійний апарат «методика/технологія», зважимо на праці М. Горчакової-Сибірської, І. Дичківської, В. Кременя, Ю. Краснова та М. Вартофського про тенденцію до «натуралізації» понять «технологія», «педагогічна технологія» [2, с. 41–48]. Автори підкреслюють, що у ХХ столітті сформувалася нова група технологій – соціальні технології, які відрізняються від машинно-

виробничих, руйнують ідеологію зарегламентованості, гармонізують взаємодію людини і природи. Ю. Краснов пропонує їх називати антропо-технологіями, об'єктом перетворення яких є людина, де «можна зафіксувати зростаючу роль особистості діяча у процесі діяльності» [9, с. 43]. Розроблення та впровадження технологій потребують інструментальної і гуманітарної культури. Це орієнтир у розробленні електронної програми конструктора уроку літератури, Е-програми вивчення літературної теми для учня-читача, технологічних моделей занять.

Використання поняття «технологія», технологізація системи літературної освіти є предметом дослідження методистів: Н. Волошиної, А. Градовського, О. Куцевол, А. Ситченка, Г. Токмань. Об'єднувальною є позиція А. Ситченка про педагогічну технологію, яка включає взаємодію: 1) учителя й учнів, 2) навчального матеріалу й методів, форм і засобів навчання, 3) реалізацію дидактичної мети [12, с. 76]. Беремо до уваги твердження Г. Токмань, яке узгоджується з появою антропо-технологій (за Ю. Красновим), соціальних технологій. Учена доводить, що «не можна ототожнювати виробничий процес із процесом духовного надбання. Під час читання високохудожнього твору відбувається індивідуально неповторне, емоційне та інтелектуальне збагачення особистості. Крім цього, процесу виробництва протистоїть ще й природний для літератури як мистецтва елемент гри – фантазія, вигадка, провокація, розіграш, ілюзія, епатаж, випробування меж, імпровізація» [14, с. 309–310]. Ураховуючи назване, зможемо згармонізувати методичний і технологічний підходи, змоделювати вивчення літературної теми, не порушуючи специфіки літератури як мистецтва слова, а також осмислити особливості технологізації уроку/заняття на організаційно-процедурній основі. Конструювання уроку української літератури, вивчення літературної теми учнем-читачем розроблятимемо з позиції ноотехнологізації співпраці його суб'єктів, педагогічного (едукативного) процесу в цілому.

Традиційно розвиток технології представлено 4-ма етапами: технологія виробництва, програмування, педагогічна технологія, ІКТ-технологія (Г. Боголюбов, В. Бордовський, В. Извозчиков, Т. Назарова). Додаємо ще п'ятий – інтернет-технологія, зваживши на те, що сьогодні це один із потужних технологічних проривів. О. Анопрієнко наводить факти [1], які засвідчують вплив на розвиток усіх галузей та освітній процес безпосередньо: запуск «інтелектуального» безпілотного апарата Х-47В (04 лютого 2011 р.); перехід на IPv6 і ноунет-користування (08 червня 2011 р.). Наступну узгодженість проведено відповідно до дослідження К. Корсака про 5 стадій еволюції людства і введення поняття «ноотехнологія» [8] та викладених позицій ноогенезу О. Єр'оміним [5]: етапи технологізації та розвитку методики літератури представлено з урахуванням еволюційних процесів людства, виробництва, соціалізації людини в технологічний простір. К. Корсак вживає поняття «ноотехнології» та похідні – «...ноонауки (науки, які створюють екобезпечні види виробництва), ноосупільство (суспільство мудрих осіб і життя в гармонії з біосферою) тощо» [8, с. 86], як «мудрі» засоби життєзабезпечення людства, кожний із них (і всі разом) виявляється нешкідливим ні для біосфери, ні для людини [8].

Зважаючи на означене, можемо вживати у професійному мовленні «нооурок», «ноозаняття», «ноометодика», «ноотехнологія», «нообібліотека» та ін.. для зацікавленого читача пропонуємо модель, на основі якої кожен суб'єкт едукативного мовно-літературного процесу вибудовуватиме стратегії й тактики співпраці для досягнення кожним свого результату з урахуванням ноосферного середовища уроку/заняття [15].



Рис. 2. «Методика»/«технологія» як поняття: ноосферний вектор

1. Аноприенко А. Ноографика и ноомоделирование / А. Аноприенко // Моделирование и компьютерная графика : материалы четвертой Международной научно-технической конференции (5—8 октября 2011 года). – Донецк : ДонНТУ, 2011. – С. 321–324.
2. Вартофский М. Модели: репрезентация и научное понимание / Маркс Вартофский ; перевод с англ. – М., 1990. — 192 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневський. — 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
4. Волошина Н. Сучасний урок літератури в школі / Н. Волошина // Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. д. пед. н., проф., чл.-кор. АПН України Н. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
5. Еремін А. Л. Ноогенез и теория интеллекта / А. Л. Еремін. – Краснодар : Советская Кубань, 2005. — 356 с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
8. Корсак К. Ноосфера, ноотехнології і вища освіта у ХХІ столітті / К. Корсак // Вища освіта України. – 2010. – № 3. – С. 18–25.
9. Краснов Ю. Освіта як гуманітарна технологія / Ю. Краснов // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2005. – № 19–20. – С. 41–48.
10. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич // Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
11. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні / М. Пентилюк // Вісник Львів. ун-ту. – 2010. – Вип. 50. – (Серія : Філологія). – С. 123–130.
12. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія / А. Л. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
13. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / [кол. авторів за ред. М. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
14. Токмань Г. Система діалогічного навчання літератури // Діалогічне прочитання української літератури : монографія / Г. Токмань, М. Корпанюк, Г. Мазоха та ін. ; за заг. ред. Г. Токмань. – К. : Міленіум, 2007. – 486 с. – С. 305–365.
15. Шуляр В. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.

ТЕХНОЛОГІЯ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: КЛЮЧОВІ ПОЛОЖЕННЯ

Сучасне демократичне суспільство України потребує змін стратегії й тактики мовної освіти і спонукає до пошуку нових шляхів удосконалення процесу навчання української мови в основній школі. Реформування мовної освіти вимагає змін у змісті, структурі, класифікації й організації уроку української мови, оновлення теорії та методики й розроблення новітніх технологій його проведення.

Питання технології сучасного уроку української мови, обґрунтування та конкретизації його класифікації, методичного забезпечення були об'єктом наукового вивчення й нині залишаються в центрі уваги не тільки педагогів, психологів, лінгводидактів, а й учителів. Однак нові етапи в розвитку системи мовної освіти, зумовлені потребами суспільства та змінами в розвитку освітньої парадигми, вносять у концепцію уроку свої вимоги й корективи, що найбільше відповідають сучасним цілям і завданням навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, потребують модернізації й розроблення нових конструктивних ідей, положень та рекомендацій щодо змісту, класифікації, структури й технології уроку української мови.

Загальний аналіз наукових джерел демонструє, що науковці (Н. Голуб, С. Караман, О. Кучерук, Т. Окуневич, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Г. Шелехова та ін.), прагнучи оптимізувати і модернізувати навчальний процес, усе частіше оперують поняттям «технологія уроку».

Технологія уроку української мови, підкреслює М. Пентилюк, – це система змісту, форм, методів і засобів навчання і виховання щодо конкретної триєдиної мети, яку вчитель реалізовує на уроці з урахуванням технічних можливостей, учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку учнів [5, с.124–125]. Технологія уроку передбачає

системний підхід до навчального процесу. У зв'язку з цим трактуємо технологію уроку української мови як системне ієрархічне комплексне утворення, що складається з низки важливих компонентів (цілі, зміст, лінгводидактичні засоби, визначений кінцевий результат) – чітко спроектоване, цільовизначене й реалізоване у межах конкретного навчального заняття і з урахуванням реального контингенту учнів.

Технологія сучасного уроку української мови – це алгоритм цілеспрямованої спроектованої тактики, стратегії і техніки педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня з метою досягнення чітко визначеної мети. Технологія уроку, на наш погляд, категорія «жива», змінна. У процесі проектування і реалізації сучасного уроку вчитель-словесник адаптує технологію до вимог мовної освіти, власної професійної компетентності, враховує суб'єктний чинник певного класного колективу, таким чином, трансформуючи й удосконалюючи вибрану технологію. Технологія уроку української мови виконує низку важливих функцій, як-от:

✓ *організаційна*: забезпечує мотивовану організацію учнів у процесі пізнавально-дослідного учіння в межах певного класного колективу;

✓ *освітня*: сприяє розвитку мовної особистості учня, цілеспрямованому формуванню його комунікативної компетентності, забезпечує засвоєння знань, вироблення вмінь, навичок і набуття досвіду відповідно до вимог загальної мовної освіти, задекларованих у чинних нормативних документах;

✓ *дидактична*: слугує створенню оптимальних педагогічних умов для розвитку в учня уміння вчитися, оволодіння школярем методами самостійної пізнавальної діяльності, прийомами саморозвитку та самореалізації;

✓ *розвивальна*: забезпечує умови для цілеспрямованого розвитку загалом особистості учня, його інтелекту, всіх природних та творчих здібностей;

✓ *виховна*: створює оптимальні умови для виховання учня як людини, мовної особистості, члена соціуму, громадянина, його морально-етичних рис;

✓ *перспективна*: вибудовує на основі наступності цілісну систему перспективних змістових і процесуальних частин мовного навчання;

✓ *моніторингова*: здійснює контрольню-корекційну роботу з метою розвитку еталонної мовної особистості учня [2, с. 243].

Ці функції віддзеркалюються у цілісній меті уроку і реалізуються у взаємодії та взаємозв'язку як важливі орієнтири здійснення теоретико-методичного проектування й реалізації сучасного уроку на основі технологічного підходу до навчання.

Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми (І. Дичківська, Г. Селевко та ін.) дозволяє визначити критерії або вимоги до вибору і майбутньої імплементації технології сучасного уроку української мови:

➤ *концептуальність* – наукова концептуальна ідея проектування й реалізації навчальної діяльності, що включає філософське, педагогічне, психологічне, психолінгвістичне, психодидактичне, лінгвістичне, лінгводидактичне обґрунтування досягнення цілей рідномовного навчання;

➤ *системність* – комплексна, цілісна, взаємопов'язана логічна система основних етапів навчальної роботи, педагогічних дій і дидактичних засобів навчання (форм, методів, прийомів) – від цілевизначення, проектування (моделювання, планування, конструювання) навчального процесу через цілереалізацію і до перевірки його продуктивності й ефективності;

➤ *алгоритмізованість* – спроектована організація навчальної діяльності вчителя-словесника й учнів за поетапним виконанням дій (педагогічних вчителя і пізнавальних учня), композиція процесу навчання;

➤ *відтворюваність* – можливість застосовувати технологію в інших педагогічних умовах, певною мірою повторювати, тиражувати застосування технології іншими суб'єктами; наявність зворотного зв'язку;

➤ *діагностичність* – оцінка на певному етапі навчання (прикінцевому або поточному) рівня сформованості комунікативної (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної) компетентності, оцінка результатів навчальної діяльності, діагностика цілевизначення і педагогічного проектування,

корекція навчального процесу на уроці за потреби підвищити позитивні результати і забезпечення зворотного зв'язку;

➤ *результативність* – досягнення задекларованих чітко визначених цілей у процесі цілевизначення, гарантоване досягнення задекларованого кінцевого результату шляхом застосування певної технології;

➤ *рефлексійність* – постійний оперативний зворотний зв'язок із попереднім структурним етапом, аналіз і самоаналіз певної діяльності;

➤ *суб'єктність* – суб'єкт-суб'єктна різноаспектна взаємодія і співпраця всіх учасників навчального процесу – учителя-словесника й учнів.

Означені критерії є ключовими для визначення технології сучасного уроку, найголовніше в якому єдність та цілісність форми й змісту, реалізація цілей і завдань. Лише за наявності всіх технологічних критеріїв можна розглядати технологічну наповненість навчального заняття й обґрунтувати перехід навчання на рівень технології.

Технологія уроку, як і будь-яка технологія, є комплексним поняттям. С. Сисоева стверджує, що технологія складається із запланованих результатів, засобів оцінки для корекції та вибору оптимальних методів, приймів навчання; набору моделей навчання, розроблених учителем [4]. І. Дичківська вважає, що структуру технології утворюють: концептуальна основа, змістова частина (постановка, максимальне уточнення, формулювання цілей (загальних і конкретних) щодо досягнення результатів; зміст навчального матеріалу; процесуальна частина (організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей, методи, форми навчальної діяльності учнів та діяльності викладачів); управління навчальним процесом (оцінювання поточних результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення цілей); заключна оцінка результатів) [1, с. 70]. М. Пентилук до складників технології уроку відносить цілі навчання, оптимальну організацію уроку, учителя й учня, структуру і зміст, методи, прийоми та засоби, оцінка уроку [3, с. 49]. Змістова частина технології визначає її процесуальну частину. Всі структурні елементи технології, що охоплюють змістовий

і процесуально-інструментальний аспекти, адекватно відображають один одного, взаємопов'язані і діють у взаємозв'язку та взаємозалежності.

Спираючись на дослідження і висновки вчених (М. Пентилюк, О. Пометун, С. Сисоєва та ін.), визначимо основні складники технології сучасного уроку української мови:

- суб'єкти навчання (вчитель-словесник та учень / учні);
- проектування (моделювання, власне проектування, конструювання);
- цілевизначення (мета уроку, комплекс цілей і завдань);
- зміст (теоретичний, практичний і методичний компонент);
- підходи, закономірності, принципи та правила навчання;
- лінгводидактичний інструментарій (методи, прийоми, форми, засоби);
- етапи процесу навчання (мотивація, цілевизначення, цілереалізація, моніторинг, рефлексія / корекція);
- тип, структура і модель уроку.

Складники технології уроку української мови цілісно й комплексно функціують у взаємодії і взаємозв'язку в межах певних, чітко окреслених педагогічних ситуаціях.

Таким чином, під поняттям *«технологія уроку української мови»* розуміємо системне, спеціально організоване, цілевизначене проектування навчальної співдіяльності вчителя й учнів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, застосування технології (або їх комплексу), реалізація всіх технологічних компонентів, постійний зворотній зв'язок, поточна та прикінцева рефлексія, контроль і корекція дій з метою забезпечення гарантованого кінцевого результату, задекларованого чинними державними документами – формування мовної особистості, а саме комунікативної компетентності учня.

Технологія сучасного уроку української мови є цілімним утворенням, синтезом теорії і практики в аспекті лінгводидактики, поєднанням традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання,

досвіду минулого і надбання нового. Розробляючи технологію сучасного уроку української мови, виходимо з розуміння того, що абсолютний опис окремої технології подати навряд чи реально можливо, оскільки це протирічно виступило б природному розвитку практичної ситуаційно-функційної методики. Жодна технологія уроку не є універсальною, кожна з них вимагає вироблення власного індивідуального технологічного підходу до її використання у конкретних навчальних умовах. Тому зміст мовного навчання в основній школі має реалізовуватися на уроці мови комплексом ефективних технологій навчання.

На сучасному уроці мови організовано можна застосовувати комплекс різних технологій, що забезпечать розвиток мовної особистості учня і формування комунікативної компетентності кожного члена учнівського колективу.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія / І.А. Кучеренко. – Умань : Видавець ФОП Жовтий О.О., 2014. – 410 с.
3. Пентилюк М. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / [за ред. М. І. Пентилюк] – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

Мамчур Л. І.

РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Якісні зміни, що відбулися у свідомості громадян незалежної України, вимагають перегляду стратегії шкільної мовної освіти – головного завдання сучасної освітньої політики в державі. Зростання соціальної ролі молоді

людини, її активне творче самовиявлення зумовлюють необхідність формування комунікативно компетентної мовної особистості, здатної вміло користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, зберігати й примножувати цінності та ідеали народу.

Освіта XXI століття зорієнтована на формування національно-мовної особистості, здатної вільно і комунікативно доцільно спілкуватися в різних сферах суспільного життя, створювати необхідні умови для обміну інформацією. Сучасне розуміння проблеми розвитку мовної особистості зумовлює переосмислення навчання української мови в основній школі, де змінюються акценти із засвоєння знань із теорії мови на формування життєво необхідних умінь їх використовувати. Основна мета шкільного навчання української мови розглядається в площині формування комунікативної компетентності учня, його здатності до ефективного спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів, творчого розвитку в комунікативній взаємодії.

Пріоритетний напрям сучасної української лінгводидактики у загальноосвітній школі – формування і розвиток мовної особистості, котра є носієм мови, дбає про її красу й функціонування, володіє мовними знаннями і високим рівнем мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок. Нині необхідний пошук оптимальних шляхів формування мовної особистості, підготовки її до розв'язання питань у будь-якій сфері діяльності. Вирішення цієї важливої проблеми спрямоване на розвиток комунікативної компетентності учнів, що вимагає врахування лінгвістичних, психолого-педагогічних та лінгводидактичних наукових засад для досягнення високого рівня культури спілкування.

Проблемі формування мовної особистості присвятили свої праці лінгвісти (І. Білодід, Л. Булаховський, Ф. Буслаєв, В. Виноградов, І. Вихованець, Ю. Караулов, Л. Мацько, О. Потєбня, Л. Щєрба), педагоги (О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Хуторський), психологи і психолінгвісти (Б. Баєв, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, І. Синиця),

лінгводидакти (Н. Бабич, О. Біляєв, А. Богущ, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Т. Донченко, В. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентиліук, В. Сухомлинський, О. Хорошковська, Г. Шелехова) та ін.

Термін «мовна особистість» увійшов у вжиток наприкінці ХХ – початку ХХІ століть і впроваджений у життя необхідністю формувати сучасну людину, яка буде успішною в комунікації, вмітиме спілкуватися, творчо мислити й діяти. На сучасному етапі дефініція «мовна особистість» розробляється й трактується вченими широко і по-різному.

Національно-мовна особистість – це носій рідної мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає мовні поняття і відповідні правила чи репродукує мовленнєву діяльність), а саме той, у кого виробились, сформувалися навички активної роботи зі словом, той, хто вміє активно спілкуватися, досягати поставлених комунікативних цілей і намірів. Водночас, мовна особистість – це мовець, котрий розширює функції мови, творить українськомовне середовище в усіх сферах суспільного життя, відроджує культуру, звичаї й традиції народу, подає зразки висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою.

Ю. Караулов визначає мовну особистість як сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення та сприйняття нею мовленнєвих висловлювань (текстів). Нам імпонує думка вченого, хоча вважаємо, що, крім означених характеристик, необхідно ще враховувати знання, вміння і навички особистості, потрібні для словесного вираження думки. Ю. Караулов пропонує модель мовної особистості, що включає три взаємопов'язані і взаємодоповнювальні рівні:

- ❖ вербально-семантичний – це лексикон індивіда, що включає лексеми і граматичні форми слів;

- ❖ мовно-когнітивний передбачає актуалізацію й ідентифікацію притаманних соціуму (мовній особистості) знань та уявлень про світ, які створюють колективний і/або індивідуальний когнітивний простір (поняття, ідей, концепти); відображає тезаурус, культуру особистості;

❖ мотиваційний, або рівень діяльнісно-комунікативних потреб, що відображає прагматику особистості, тобто систему цілей, мотивів настанов й інтенцій, пов'язаних з правилами, тактикою комунікації [3, с. 238].

Запропоновані вченим рівні моделі мовної особистості є важливими для формування комунікативної компетентності учнів. Перший рівень – вербально-семантичний – передбачає володіння природною мовою. Це, по суті, мовна предметна компетентність, що ґрунтується на знаннях мови як системи мовних одиниць, правил поєднання їх, вживання відповідно до функційних можливостей та виявляється у володінні мовними вміннями і навичками на основі знань лінгвістичної теорії. Вербально-семантичний рівень мовної особистості є виявом її комунікативної компетентності, здатності застосовувати на практиці власні мовні, мовленнєві та комунікативні знання, вміння й навички. Другий рівень – когнітивний охоплює інтелектуальну сферу особистості, даючи досліднику вихід через мову, через процеси говоріння і розуміння – до знання, свідомості, процесів пізнання людини. Його одиницями є поняття, що виформовуються у кожній мовній особистості в більш чи менш упорядковану, систематизовану картину. Третій рівень – прагматичний, охоплює мету, мотиви, інтереси, настанови та інтенціональності й забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний перехід від мовленнєвої діяльності до її осмислення.

М. Пентилюк визначає мовну особистість через призму лінгводидактики як такого носія мови, який «добре володіє системою лінгвістичних знань (знає мовознавчі поняття і відповідні правила), продукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку [5, с. 85]». Ми поділяємо думку вченої, мовна особистість повинна мати набутий людиною мовний досвід, прагнення втілювати його в комунікативний простір, палке бажання розвитку української мови загалом.

Вважаємо, що **мовна особистість** – це високоосвічена людина, котра володіє високим рівнем мовної, мовленнєвої спроможності, духовності та культури і здатна втілювати їх в суспільну діяльність для досягнення

успішного спілкування та поставлених життєвих цілей. Український тип сучасної мовної особистості постає і розвивається на концептуальних положеннях української лінгводидактики, філософії, соціології, лінгвістики й психології, на культурному досвіді, здобутках народу, його морально-етичних цінностях. Отже, мовна особистість характеризується такими якостями, як знання лінгвістичних одиниць, необхідних для їх реалізації в усному та писемному мовленні, знання предмета й теми висловлювання, знання поведінки у процесі спілкування та ін. Ураховуючи вище викладене, вважаємо за слушне наголосити, що мовна особистість – це комунікативно компетентна особистість, тобто людина, що оперує життєво необхідними знаннями, вміннями й навичками.

Комунікативна компетентність є ключовою в розвитку мовної особистості, котра характеризується знанням мовних одиниць, умілим їх використанням у практичній мовленнєвій взаємодії, розвиненим мовленням і мисленням, свідомим ставленням до вивчення й використання української мови в культурному середовищі. Комунікативна компетентність є виробленою, розвиненою здатністю людини налагоджувати й підтримувати необхідні контакти в суспільному спілкуванні; сукупністю знань, умінь і навичок використання вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття й відображення дійсності в різних комунікативних ситуаціях; системою набутого досвіду комунікативного спілкування. Комунікативно компетентна мовна особистість має не тільки володіти досягненнями культури власного народу, а й розуміти людей інших національностей, релігій, культур, мов, політичних уподобань, соціального становища та з повагою ставитися до них. Комунікативна компетентність загалом становить комунікативний потенціал особистості, який характеризує її комунікативні здібності, можливості та визначає якість, успішність її спілкування в різних сферах життєвої діяльності; визначається врахуванням самотійності мовленнєвої діяльності особистості і є практичним аспектом проблеми взаєморозуміння, відображає рівень

культурного розвитку особистості в суспільстві, виступає одним із чинників виховання толерантності, взаєморозуміння. Вона є «показником поінформованості суб'єкта спілкування у сфері комунікації [1, с. 85]», задовільного оволодіння певними вміннями і навичками, правилами, нормами поведінки під час спілкування. Успіх комунікації значною мірою залежить від комунікативної компетентності співрозмовників, компетентності адресанта й адресата.

На нашу думку, комунікативна компетентність – загальне родове поняття і включає низку часткових видових понять – мовну, мовленнєву, власне комунікативну, соціокультурну, діяльнісну (стратегічну) компетентності [4]. Усі вище означені субкомпетентності формуються на основі відповідних змістових ліній мовного компонента Державного стандарту базової та повної середньої освіти [2].

У вітчизняній лінгводидактиці останніх років усталилося поняття «національно-мовна особистість», що ґрунтується на принципі активної комунікації, вмінні продукувати висловлення різного ступеня складності і насиченості національно-маркованими одиницями, тобто властивими мові словами, формами, словосполученнями, реченнями відповідно до стилю спілкування. На це спрямовує Державний стандарт загальної середньої освіти, де визначено основну мету навчання мови – «формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетентності учнів, що є однією з найважливіших умов їхньої соціалізації [2, с. 18]».

Мовна особистість, безперечно, – явище суспільне. Вона існує і реалізується тільки в комунікації з іншими людьми, за допомогою мовних засобів вона виражає себе, свій внутрішній світ і світобачення, свій естетичний, етичний та інтелектуальний розвиток, багатство мовного запасу, комунікативні вміння і навички.

Нині шкільна мовна освіта повинна готувати мовну особистість, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків. Тому так важливо навчити учнів співжиття з іншими людьми, взаєморозуміння. А це означає, що необхідно озброїти не лише знаннями української мови майбутніх громадян України як потужного національно-об'єднувального чинника, але й забезпечити належні вміння і навички володіння мовою під час мовленнєвої комунікації в різних ситуаціях, оскільки успіх комунікації великою мірою залежить від компетентності комуніканта (мовця) і комуніката (співрозмовника), тобто від сформованих рис комунікативної компетентності мовної особистості.

Література

1. Булгакова В. Адаптувати людину до життя. До питання про співвідношення понять «комунікативна компетентність» та «комунікативна компетенція» / В. Булгакова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 6 (16). – С. 82 – 86.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Проект // Дивослово. – 2011. – № 7. – С. 20–27.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – Изд.4-е. – М. : Эдиториал, 2004. – 264 с.
4. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія / Л. І. Мамчур. – Умань : Видавець «Сочінський», 2012. – 448 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / [За ред. М. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

Барбіна Є.С.

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ – СТРИЖНЕВИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

Проблема підготовки вчителя-гуманіста була предметом уваги визначних педагогів минулого – Я.А. Коменського («Школи - майстерні

гуманності»), І.Г. Песталоцці («Загальна мета виховання – прояв у дитини' «істинної людяності»»), А. Дистервега («У кожному індивідуумі, у кожній нації має бути вихований образ думок, що іменується гуманністю; це – Прагнення до благородних загальнолюдських цілей. Перша її сходинка – повага чужої особистості і її особливостей; друга – сприяння її людським і національним цілям на основі взаєморозуміння і згоди; третя – об'єднання з нею і з усіма націями земної кулі для досягнення загального призначення людства, установленого Богом»), Ж.-Ж. Руссо («Люди! Будьте людяні! Це ваш перший обов'язок! Людина! Не ганьби людину!»), М.І. Пирогова («Усі, хто готується бути корисними громадянами, повинні спочатку навчитися бути людьми»), А.С. Макаренка («У людини повинна бути єдина спеціальність – вона повинна бути великою людиною, людиною справжньою»), В.О. Сухомлинського («Головним предметом у школі має бути людиноведення») [1].

У поняття «гуманітус» греки і римляни вкладали дві речі, що відрізняють людину від тварини: по-перше – розум, по-друге – вміння поводитись у суспільстві. «Культурність» у давнину визначалась як «гуманітус», у середні віки, - «вежество», у ХІХ ст. - «світськість».

Визначаючи гуманістичну спрямованість особистості вчителя ми маємо виходити із розуміння спрямованості як складноструктурованої інтегративної властивості особистості, що охоплює численні процеси як пізнавальної, так і емоційно-вольової діяльності людини. Як відомо, основу спрямованості складає певна структура мотиваційної сфери особистості, у процесі формування якої (особистості) педагогічно значущі мотиви поступово розвиваються, набуваючи провідного значення.

На становлення і розвиток гуманістичної спрямованості особистості значно впливає система соціальних відносин, що склалась у суспільстві поміж людей, що визначає відношення людини до інших людей, своєї діяльності, самого себе. Особистість - це складна структурована єдність,

у якій кожним із елементів, що входить до структури, взаємопов'язаний з усіма останніми і функціонально залежить від структури у цілому. Будь-яка особистісна властивість або риса особистості має широкий діапазон проявів і, виступаючи у різних структурних взаємозв'язках, може відігравати різну роль у діяльності людини

Ось чому гуманістична спрямованість особистості - у визначенні кола ціннісних орієнтацій, орієнтирів та ідеалів. І суть гуманізації освіти – у поверненні до її моральних витоків, стрижнями яких є людинолюбство, людинозбереження, духовність і людяність, повага до людини і її гідності - тобто те, без чого людство загине!

Будь-який процес можна умовно представити у вигляді рівняння, а рівняння розв'язати, тобто будь-що передбачити математично, математичним шляхом. Тільки не процес виховання, становлення й розвитку особистості, бо кожна – індивідуальна, кожна – зі своїми особливостями, нахилами і пристрастями.

Яким же має бути ідеальний «гуманістичний вчитель»? Якими якостями він має володіти?

У представників «гуманістичного напрямку» у підходах до організації педагогічної освіти немає єдиної думки (як і у вітчизняній, так і зарубіжній педагогічній науці) щодо різних аспектів цього питання [2, с. 7–10]. Поряд із цим всі вони визнають, що викладання – це особистісна взаємодія вчителя і учня. Особливу значущість вони надають особистості вчителя як учасника цієї взаємодії, його здатності здійснювати нормальне спілкування, уникати конфліктних ситуацій. Ідеал «гуманістичного вчителя» заснований на єдності його особистісних якостей та професійних умінь, такому вчителю не треба бути кимось таким, яким він насправді не є. (До речі, це положення співпадає з твердженням класиків вітчизняної педагогічної теорії про те, що бути природним, сердечним, самим собою – головна ознака майстерності і педагогічної взаємодії). «Гуманістичний вчитель» не намагається грати роль

міфічного вчителя. Істинна, відкрита, чесна поведінка вчителя не приводить до проблем дисципліни, а знімає їх. Він буває у гніві, нетерплячим, сердитим, роздратованим. Події у класі, як і в усіх сферах життєдіяльності, викликають ці почуття, і «гуманістичний вчитель» усвідомлює їх і не намагається приховати, він відповідає за свою поведінку і не зриває зло на вихованцях. Якщо поведінка дитини викликає у нього роздратування, він дає зрозуміти, що це його поведінка, а не сама дитина викликала у нього гнів. І чуттєвий педагог може уникнути вибуху гніву, знаючи свої почуття і усвідомлюючи початок ситуації, що веде до нього. Бути істотним, щирим дуже важливо для вчителя.

Відношення вчителя до дитини, як єдиній, неповторній (у своєму роді) людині, передбачає його безумовну повагу, що включає: сприйняття дитини такою, якою вона є. У поведінці вчителя допускаються помилки, недоліки, зміни у настрої та мотивах як явища, що присутні у кожній людині

Повага до учнів, підкреслюють прихильники «гуманістичної освіти», породжує у них самоповагу, впевненість у них породжує впевненість у собі. (Згадаймо девіз Я.А. Коменського: «Повага до людини починається з поваги до дитини!». Природно, що він порівнює діяльність учителя з благотворним впливом сонця на все живе, що є на землі: «їм (вчителям) надана найвища посада, більше за яку нічого немає під цим сонцем».)

Дуже важливо при цьому, щоб учитель володів здатністю поставити себе на місце і у становище учня, швидко і вірно розуміючи його душевний стан («Вмій відчувати поряд із собою людину, вмій читати його душу» - навчає В.О. Сухомлинський. Саме здатність розуміти і відчувати душу дитини він вважає основою педагогічної майстерності вчителя.

При розробці цілей професійно-педагогічної підготовки вчителя ключовим є положення про те, що інформаційна функція вчителя все більше відходить на другий план при зростанні його ролі як вихователя і організатора навчання і соціалізації учнів. (Згадаймо Д.І. Менделєєва:

«Знання без виховання це меч у руках божевільного!»). Намагаючись найтісніше пов'язати завдання підготовки вчителя із соціальним замовленням, покращити керівництво поведінкою учнів і модернізувати навчальний процес, представники «гуманістичної педагогіки», у першу чергу, висувають вимоги, пов'язані з розробкою цілей загальнопедагогічної підготовки з використанням даних, суміжних з педагогічною наукою, і особливо психології та соціології. Концепція «власна особистість як інструмент» змістила акценти в професійній підготовці вчителів. Її програма допомагає кожному майбутньому фахівцеві визначити ті методи, котрі в особистісному плані найбільш йому підходять, відповідаючи його цілям, завданням і проблемам, з якими він стикнеться у процесі своєї майбутньої професійної діяльності.

Особливо це стосується вчителя-філолога, в руках якого невичерпна скринька виховуючих літературних образів, чинників, подій.

Однак істинна дійсна гуманізація школи не може бути зведена лише до змін у змісті освіти та стилі *спілкування*. Школа, як і будь-який інший навчально-виховний заклад - від дошкільних установ до вищої школи – це не тільки знання і відносини між людьми, а понад усе - це люди! Тому найбільш точна та глибинна суть гуманізації освіти - це зміна людей, «олюднення» особистості кожного педагога і кожної дитини. Становлення людини у людині – ось та найнеобхідніша умова, без якої будь-які педагогічні новації і технології у сфері змісту освіти і спілкування будуть виступати лише своєрідним камуфляжем старого педагогічного мислення

Ніхто, окрім самого вчителя, не зможе найточніше віддзеркалити формулу його душі і «гуманізувати» її (Згадаймо П.П. Блонського: «Учитель! Стань людиною!», «Нова школа має стати школою людяності»; І.С. Сковороду: «Найвищий ступінь людини складається з того, щоб бути людиною». «Що може бути шкідливішим за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця? Вона всі свої знання

використає у зло», В.Г. Белінського: «Головне завдання людини в усякій сфері діяльності, на всякій сходині ієрархічної драбини - бути людиною», «Гуманність є людинолюбство, але розвинене свідомістю й освітою»; М.І. Пирогова: «Істинний предмет навчання складається з приготування людини бути людиною», «Прагни бути і будь людиною!» та ін) [3, с. 10–14]. Тому важливо, щоб кожний вчитель сам серйозно замислився: чи можлива гуманізація школи, котра не торкається його особистості?

Гуманістична спрямованість особистості має два аспекти, перший з яких передбачає оволодіння вчителем психолого-педагогічною культурою, культурою переконань у свободі і самоцінності кожної, у тому числі, і власної особистості. Її глибокі моральні основи і творчі можливості.

Другий важливий аспект - цілісне самосприйняття і прийняття іншої людини, про що вже відзначалось. Сьогодні у навчанні, на уроках емоції, хвилювання, почуття дітей і самого вчителя однаково значущі, як і їх знання, здібності та навички. Інакше кажучи, гуманізація особистості передбачає також культуру емоційного життя, виховання почуттів, здатність учителя цінити, вірно розуміти, щиро сприймати й адекватно відображати як свої власні хвилювання так і хвилювання, своїх вихованців. (Згадаймо – у В.О. Сухомлинського: «... щоб співчувати, співпереживати, необхідна величезна культура почуттів... Хто найнеприторенніші хама й неукі? Це безпросвітні тупиці у сфері почуттів». І висуває ефективний метод – формулу «емоційного пробудження розуму»: знання вчителя – почуття вчителя, почуття учня – знання учня!) Великий педагог і його колеги пробуджували розум дитини, звертаючись не до розуму, а до почуття – і лише через почуття до розуму. Говорячи словами Януша Корчака, В.О. Сухомлинський «поважає дитячу необізнаність» і терпляче, годину за годиною, рік за роком вибудовує педагогікою свого серця душу дитини та його знання.

Формування гуманістичної спрямованості особистості передбачає

культуру самовиховання і самопроявлення у різних, під час неочікуваних і для самого педагога, якостях, почуттях і поступках.

Вчителю вкрай важливо не тільки навчати, але й самому навчатися (у тому числі на уроці, на лекції, бути на виду у своїх учнів, студентів).

Безумовно, усі названі компоненти найтіснішим способом взаємопов'язані. Так, без відповідних переконань, наприклад, у початковій моральності кожної людини неможливо по-справжньому довіряти учням, студентам. Без довіри до дітей вчитель буде змушений ігнорувати їх внутрішнє емоційне життя, котре практично не піддається контролю. Без такої довіри він навряд чи зважиться на справжнє самовиявлення у класі.

Формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя – повільний і часто-густо дуже болючий процес викоренення педагогічних стереотипів, процес розвитку психолого-педагогічної культури та кожного з її компонентів. Цей процес продовжується все життя і навіть кожний, самий незначний успіх на цьому шляху ні з чим не порівняти за своєю педагогічною значущістю, бо у педагогічній науці саме людина була, є і завжди буде мірилом усіх речей

Література

1. Барбіна Є.С. Гуманізація освіти: навчально-методичний посібник – Херсон : Айлант, 2008 – 52 с.
2. Барбіна Є.С. Гуманистическая направленность позиций западноевропейских педагогов и мыслителей / Е.С. Барбіна // Гуманізація образования : учебно-методическое пособие – Херсон Айлант. 2001 – 37 с.
3. Барбіна Є.С. Ідеї загальнолюдського виховання в поглядах вітчизняних педагогів (Текст] / Є.С. Барбіна // Гуманізація освіти : навчально-методичний посібник. – Херсон : Айлант, 2008. – 52 с.
4. Абашкіна Н.В. Принцип розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія / Н.В. Абашкіна – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
5. Бондаревская Е В Педагогика личность в гуманистических теориях и системах воспитания учебное пособие / Е.В. Бондаревская, С В Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 560 с.
6. Сущенко А.В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі: дис.. ... д. пед. н. : / А.В. Сущенко . – Х., 2004. – 422 с.
7. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя : науково-

методичний посібник / А.В. Сущенко. – Запоріжжя : Прем'єр, 2003. – 222 с.

8. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Класный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.

9. Spencer L.M. Competence at work: models for superior performance / L.M. Spencer, S.M. Spencer // N-Y.: Youh Wiley, 1993. - 384 p.

10 White R Motivation reconsidered : the concept of competence / R White // Psychological review. - 1959. - № 66. - P. 297-333.

Горошкіна О.М.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З МЕТОДИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Відомий педагог В. Вахтеров писав: «Освічений не той, хто багато знає, а той, хто багато хоче знати і звик до самостійної роботи, до методу набуття знань». Провідним завданням викладачів вишу є формування в студентів стійких самоосвітніх умінь. В умовах динамічних суспільних змін, швидкого зростання обсягів інформації важливо навчити студентів самостійно розширювати й поглиблювати знання. «Лише ті знання, до яких людина прийшла самостійно, через власний досвід, думку й дію, стають дійсно міцним її надбанням», - зазначає П. Підкасистий [3].

Проблему самостійного здобуття знань учнями і студентами досліджували відомі психологи Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зимня, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, С. Рубінштейн та ін. У працях науковців розкрито провідну роль самостійної роботи в розвитку мислення і здібностей особистості, обґрунтовано необхідність залучення учнів до творчості в процесі навчання, з'ясовано деякі напрями формування пізнавальної активності й самостійності. У педагогічних студіях М. Данилова, І. Лернера, Н. Половникової, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, Т. Шамової та ін. переконливо доведено, що самостійна робота є засобом підвищення усвідомленості й дієвості матеріалу, який

вивчається; окреслено підходи до практичного розв'язання проблеми організації самостійної роботи.

Проблеми організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів стали предметом вивчення В.Буряка, З.Кучер, В. Лозової, В. Луценко, О. Малихіна, М. Солдатенка, А. Смирнова та ін., які визначили й детально описали процеси організації самостійної роботи. Питанням планування й реалізації самостійної роботи в процесі навчання мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін присвячено розвідки З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Дроздової, О. Караман, С. Карамана, О. Копусь, О. Любашенко, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Савченко, В. Шляхової та ін.

На думку В. Ортинського, самостійна робота – це самостійна діяльність-учіння студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданням та під методичним керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника без його прямої участі [2, с. 251].

Самостійна робота – це форма навчання, за якої студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями й навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності.

Самостійна робота дає змогу студентам оволодівати навчальними дисциплінами, формувати навички самостійної роботи в навчальній, професійній діяльності, а також здатність брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення. Самостійна робота сприяє оволодінню досвідом творчої, дослідницької, соціально-оцінної діяльності. Вона сприяє поглибленню й розширенню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності [1, с. 228]. Це діяльність студентів, що організована й контрольована ними самостійно, спрямована викладачем, проте відбувається без участі педагога.

Опрацювання фахових джерел, узагальнення досвіду роботи викладачів вищої школи дають підстави до таких узагальнень: значення самостійної роботи полягає в тому, що вона:

- виробляє в студентів психологічну настанову на систематичне розширення й поглиблення своїх знань;
- посилює інтерес до вивчення філологічних дисциплін;
- виробляє в студентів уміння орієнтуватися в інформаційних потоках;
- сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх словесників;
- забезпечує двобічний зв'язок між студентом і викладачем у різних діалогових режимах;
- дає змогу об'єктивно оцінити рівень набутих знань, сформованих умінь і навичок з предмета, бачити шляхи професійного зростання.

Цікаву систему самостійної роботи репрезентовано в посібнику «Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс» за редакцією М. Пентилюк. Мета посібника полягає в тому, щоб забезпечити методичну підготовку студента, допомогти йому усвідомити функції вчителя-словесника, завдання методики навчання української мови, осмислити методичні тенденції й оволодіти технологіями навчання української мови.

Посібник містить програму курсу, матеріали до лекцій, практичних занять, самостійної роботи студентів, список рекомендованої літератури.

Загальновідомо, що під час навчання у виші збільшується питома вага самостійної роботи студентів. Вивчення мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін передбачає сформованість у студентів таких загальнонавчальних умінь і навичок, як конспектування навчального матеріалу й подальша робота з конспектом, підготовка аргументованої відповіді на практичні заняття, здійснення лексикографічного пошуку тощо. У процесі опанування курсу методики навчання української мови запорукою успіху стає

сформоване вміння уважно сприймати лекційний матеріал, конспектувати його. Автори посібника наголошують, що важливо забезпечувати наступність і перспективність в організації самостійної роботи студентів. Прикметно, що посібник починається розділом «Організація навчального процесу з методики навчання», що є своєрідним навігатором для студентів у процесі опанування професійно значущої дисципліни. Їм запропоновано пам'ятки «Як готуватися до лекції та сприймати її», «Як конспектувати лекцію», «Як готуватися до практичного (лабораторного заняття)», «Рекомендації до написання реферату», «Поради щодо написання реферату», «Як готувати курсову роботу» тощо.

Посібник можна назвати особистою програмою самостійної методичної підготовки кожного студента, оскільки книжка допоможе йому чітко уявити особистість учителя української мови, оволодіти основами теорії методики, усвідомити сутність методичних явищ і набути практичних умінь викладати українську мову. Авторами запропоновано ефективні *види самостійної роботи*, пов'язані з вирішенням окремих питань, проблем, поставлених на лекціях, семінарських, лабораторних, практичних заняттях, що сприяють формуванню в студентів умінь бачити проблему вивчення, самостійно її формулювати, розробляти план вирішення тощо.

Список рекомендованої літератури орієнтує студентів на самостійне опрацювання відповідних джерел.

У процесі навчання методики навчання української мови склалася певна система самостійної роботи. Найчастіше застосовують такі види робіт: аналіз уроків української мови, проведених учителями та іншими практикантами, які студенти спостерігали; конспекти проведених студентом уроків та їх самоаналіз; розробку позакласного заходу з української мови; узагальнення педагогічного досвіду вчителів, реферат з актуальної лінгводидактичної проблеми тощо. Останнім часом студентів залучають до створення в електронному форматі предметно-методичного портфоліо (інші

назви – досье успіхів, папка успіху, папка фахівця, збірник власних досягнень, портфоліо).

Провідна роль в ефективній організації самостійної роботи студентів належить викладачеві, завдання якого полягає в тому, щоб забезпечити в студентів стійку мотивацію до опанування навчальної дисципліни; здійснити об'єктивне індивідуалізоване оцінювання праці, витраченої студентом на опанування курсу; збалансувати співвідношення аудиторної й позааудиторної роботи студентів.

Отже, методична правильна організація самостійної роботи забезпечує посилення мотивації до опанування навчальної дисципліни, сприяє формуванню в студентів професійної компетентності.

Література

1. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової – Харків : «ОВС», 2006. – 496 с.
2. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
3. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый . – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
4. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : Посібник для студентів пед. університетів та інститутів / Кол. авторів за ред. М.І.Пентиліук, - К.: Ленвіт, 2011. – 366 с.

Біденко Л.В.

ЛЕКЦІЯ ЯК ОДНА ІЗ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОСВІТИ

Навчальний процес має сприяти максимальному інтелектуальному розвитку особистості майбутніх вчителів-філологів і формувати їхні потреби в постійному самовдосконаленні та самоосвіті. Це завдання виводить на якісно новий рівень роль викладача як координатора навчальних дій студента. У зв'язку з цим здатність до пошуку і застосування нових

нестандартних інноваційних технологій, оновлення форм організації навчального процесу стає пріоритетною професійною якістю викладача у вищій школі

Предметом нашої статті якраз і є аналіз однієї з найважливіших форм організації навчального процесу – лекції, її специфіки в системі вищої лінгвістичної освіти.

У законі «Про вищу освіту» ст. 43 називаються можливі форми організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України. Серед цих форм лекція займає провідне місце за своєю значимістю. Ось тільки значимість її, з нашої точки зору, визначається в сучасній системі вищої освіти дещо іншими параметрами, ніж у традиційній.

Традиційно дидакти і вчені-методисти розглядають лекцію як одну з ефективних форм подання нового матеріалу, про що свідчать наявні в науково-методичній літературі визначення цієї форми. Проаналізуємо їх, щоб розібратися, чи всі функції лекції враховуються і реалізуються вченими і викладачами. Чи не з'являються нові функції лекції в системі навчання лінгвістичних дисциплін.

Вітвіцька С. С., автор найбільш популярного в Україні підручника з педагогіки вищої школи, створеного відповідно до нових вимог навчання, зазначає, що лекція являє собою чіткий систематичний і системний виклад наукової проблеми або її частини [2, с. 130]. На думку М. М. Фіцули, навчальна лекція є логічно завершена, науково обґрунтована і систематизована подача науково-методичного питання, теми або розділу навчального предмета, ілюстрованого наочністю або демонстрацією дослідів [5, с. 118]. Академік С. У. Гончаренко дає таке визначення лекції: «Лекція – систематична, послідовна подача навчального матеріалу, питання, теми, розділу, предмета, методів науки» [3, с. 29]. За визначенням О. В. Ширмова, лекція – це метод словесної подачі навчального матеріалу: вона передбачає цілісне розкриття теми, (курсу в цілому), аналіз конкретних фактів і явищ в їх

взаємозв'язку, узагальненні, ясність аргументації і наукову доказовість висновків.

Як бачимо, у всіх визначеннях наголошується те, що лекція передбачає чіткий і системний виклад навчального матеріалу. З таким визначенням лекції важко погодитися: немає глибини та повноти охоплення суті цього феномена. Буде правомірним, якщо до цієї частини визначення додати і сенс, укладений в вислові В. Загвязінського, який образно визначає лекцію ефективною формою «систематичного, живого контакту свідомості, почуттів, волі, інтуїції, переконання, всього багатства індивідуальності педагога з внутрішнім світом слухачів» [4, с. 89]. Доповнюють і розширюють сутність лекції визначення О. В. Хуторського, М. Б. Успенського, а саме та їх частина, в якій підкреслюється, що лекція є найекономнішим способом передачі і оволодіння навчальною інформацією, інтелектуальною культурою поколінь, яка поміщена в рамки педагогічних форм.

Лекція, за словами А. М. Алексюка, є не тільки формою організації навчального процесу, а й методом словесного викладу матеріалу [1, с. 169].

Найбільш повним, з нашої точки зору, можна вважати визначення лекції, що надав І. В. Малафієк: лекція – «специфічний спосіб взаємодії викладача і студента, в рамках якого реалізується різнобічний зміст і різні методи навчання і, по-друге, метод навчання – «монологічна подача навчального матеріалу в систематичній і послідовній формі, сконцентрованої в основному навколо фундаментальних проблем науки». Але і в цьому визначенні ніяк не відображена найважливіша функція лекції в системі вищої лінгвістичної освіти – координація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Під час проведення лекції здійснюється активізація пізнавальної діяльності студентів, включення в процес наукового пошуку і формується той потенціал, який дозволяє студенту залишатися суб'єктом навчання, здатним до самостійного оволодіння знаннями. За якими ж умовами лекція може виконувати ці функції? По-перше, якщо інформація з

теми не надається в достатній повноті, а являє собою схему, яку потрібно доповнити; по-друге, якщо є необхідне методичне забезпечення лекції (список літератури з проблеми не просто є, але аналізується в аспекті досліджуваної проблеми, є «додатки»-схеми, цитати хрестоматійного характеру з статей, таблиці, рекомендації щодо оптимального їх використання, застосування інформаційно-комп'ютерних технологій); по-третє, систематичне формування у студента переконання в його власній відповідальності за його професійну підготовку. Позначена в декількох рисах специфіка лекції вимагає більш детального обґрунтування. З цією метою розглянемо класифікації лекцій, які можна виділити на основі аналізу методичної літератури.

У методиці існує два підходи до класифікації лекцій: традиційний (класичний) і інноваційний.

У традиційних класифікаціях виділяють такі види лекцій: вступна, яка в свою чергу поділяється на ознайомлювальну, установчу, інструктивну; інформаційну (тематичну) лекцію, яка в свою чергу ділиться на підвиди: загальнопредметна, лекція конкретизація, лекція інтеграція; підсумкова (заклучна), оглядова. Автори таких класифікацій вважають, що у вищій школі повинна залишатися традиційна (класична) лекція. Інші (Т. А. Амбров, Т. О. Ладиженська, Л. І. Мацько, М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. М. Бєляєв, М. І. Тоцька, В. Я. Мельничайко, І. П. Дроздова, О. М. Горошкіна) віддають перевагу лекціям із використанням інтерактивних методів навчання, мотивуючи це тим, що у процесі проведення лекції стає важливим активність студентів, здатність до творчого наукового пошуку, а традиційна лекція передбачає пасивну участь студентів у навчальному процесі. Сучасний викладач на лекції перестав бути не тільки єдиним, але і основним джерелом навчальної інформації, тому варто говорити про лекцію інноваційного типу.

До лекцій інноваційного типу відносять лекцію-диспут, міні-лектор, проблемну лекцію, лекцію з використанням опорної схеми, лекцію-брейнстормінг, лекцію із заздалегідь запланованими помилками, лекцію-конференцію, лекцію-прес-конференцію, лекцію-бесіду або діалог з аудиторією, кіно (відео) лекцію, лекцію-візуалізацію, бінарну лекцію, лекцію-брифінг, лекційний спецкурс.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками. На підготовчому етапі у тексті лекції закладаються помилки змістовного характеру (їх не повинно бути багато). На початку лекції викладач попереджає студентів, що вони мають бути особливо уважними, тому що в лекції спеціально будуть допущені помилки. Студенти фіксують їх у зошиті, поділеному на дві колонки – помилка і правильне рішення. Така лекція виконує стимулюючу, контролюючу і діагностичну функції.

Лекція-конференція проводиться за типом організації наукових конференцій. Студенти готують заздалегідь доповіді по кожному питанню лекції. Виступ являє собою логічно завершений текст, який є результатом самостійної роботи студента. Функція викладача полягає в тому, щоб надати консультативну допомогу студенту в написанні доповіді. Структура лекції-конференції така: 1) вступне слово викладача; б) виступ студентів з кожного питання лекції; в) обговорення кожної доповіді; г) висновок, висновки і аналіз доповідей.

Широко використовуються в вузах *лекції-диспути*. Викладачем заздалегідь продумуються питання, які ведуть до зіткнення думок і відповідно до пошуку аргументів, до поглибленого аналізу проблеми, яка розглядається.

Відеолекції і лекції-візуалізації реалізують принцип наочності. На відеолекції теоретичний матеріал фіксується на електронному носії. Вона доповнюється мультимедіа-додатками, що ілюструють виклад лекції. Такі доповнення не тільки збагачують зміст лекції, а й роблять її виклад більш

живим і привабливим. Безсумнівною перевагою такого способу викладу теоретичного матеріалу є можливість використання викладачем цього матеріалу неодноразово у своїй практиці.

Зупинимося докладніше на лекції-візуалізації. Термін «візуалізація» увійшов у методику викладання зовсім нещодавно і пов'язаний він з уявним поданням матеріалу. У словнику Ожегова С. І. візуальний (від лат *visualis* – зоровий) позначає спостережуваний неозброєним оком.

Візуалізація – це використання в процесі мислення не слів, а зорових образів. Психологами доведено, що наочність не тільки сприяє більш успішному сприйняттю і запам'ятовуванню навчального матеріалу, а й дозволяє проникнути в сутність явищ, що пізнаються. «Використання тільки словесних методів навчання притупляє або зовсім припиняє розумові процеси» [4, с. 48].

Отже, візуалізація є передачею усної інформації, перетвореної у візуальну форму за допомогою ТЗН. Демонстраційні матеріали не тільки доповнюють словесну інформацію, але самі є її носієм. Роль викладача полягає в підготовці візуального матеріалу, який був би автономним джерелом інформації. Підготовка такої лекції полягає в реконструюванні, перекодуванні змісту лекції або її частини в візуальну форму для презентації через ТЗН. Головне завдання такого типу лекції полягає в тому, щоб максимально полегшити сприйняття складного мовознавчого матеріалу, де необхідно не тільки засвоїти ключові поняття і базові визначення, а й усвідомити характер відносин між ними.

Читання такої лекції зводиться до розгорнутого коментування підготовлених візуальних матеріалів.

Таким чином, раціональне поєднання традиційних і нетрадиційних видів лекцій створює умови для оптимальної організації пізнавально-практичної діяльності студентів, в тому числі, діяльності навчання, що дуже

важливо для формування професійної компетенції майбутніх учителів-філологів.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / А. М. Алексюк. – К. : Вища школа, 1998. – 220 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 496 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 189 с.
4. Загвязинський В. Дидактика высшей школы. Текст лекцій / В. Загвязинський. – Челябинск, 1990 – 95 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – Вид. 2-ге, виправл. – Тернопіль : Богдан, 2003 – 192 с.

Бородіна Н.С.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ-КВЕСТ У СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Технологія веб-квест є однією з перспективних інтерактивних форм, що, безсумнівно, доводить свою ефективність у мовній освіті. Необхідність дослідження і впровадження зазначеної технології в педагогічну практику зумовлена стрімким розвитком суспільства в напрямі комп'ютеризації та глобалізації, а також потребою у виробленні в учнів умінь та навичок орієнтуватися в безмежному просторі інтернету. Така діяльність перетворює учнів на активних суб'єктів навчальної діяльності, підвищуючи не лише мотивацію до процесу здобуття знань, але й відповідальність за результати цієї діяльності і їх презентацію. Ця методика є сучасною та перспективною, має ряд переваг, заслуговує на широке впровадження в навчально-виховний процес.

Веб-квест технологія є новою та маловивченою в дидактиці. Уперше ця модель проектної діяльності була представлена Берни Доджем і Томом

Марчем у 1995 році. З тих пір учителі всього світу використовують цю технологію як один із способів успішного використання Інтернет-ресурсів на уроках у ЗОШ. Питання застосування технології веб-квест та її теоретичні основи порушувалося також М.Андрєвою, Я.Биховським, Н.Ніколаєвою та іншими вченими.

У нашому дослідженні ставимо за мету визначити особливості застосування технології веб-квест на уроках української мови в ЗОШ, а також навести приклад розробки веб-квесту з української мови для учнів 5класу з теми «Лексика: Полісемія. Синонімія. Антонімія. Омонімія. Паронімія», до якої подаємо визначені зміст і критерії оцінювання роботи учнів за поданою технологією.

Веб-квест – це дидактична структура, в рамках якої викладач удосконалює пошукову діяльність учнів, задає їм параметри цієї діяльності і визначає її час. Викладач перестає бути джерелом знань, але створює необхідні умови для самостійного пошуку й обробки інформації.

Інтегруючи інформаційні ресурси в навчальний процес, веб-квест допомагає ефективно формувати в учнів цілий ряд компетентностей: використання ІКТ для вирішення професійних завдань (у т.ч. для пошуку інформації, оформлення результатів у вигляді комп'ютерних презентацій, веб-сайтів, баз даних тощо); самонавчання й самоорганізація; робота в команді (планування, розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль), тобто навички командного вирішення проблем; уміння знаходити декілька способів розв'язання проблемної ситуації, визначати найбільш раціональний варіант, обґрунтовувати свій вибір; навички публічних виступів. При використанні веб-квесту підвищується мотивація учнів до вивчення мови, з одного боку, і до використання комп'ютерних технологій у навчальній діяльності, з іншого.

Веб-квести дають можливість вирішити окрему проблему, тему, але можуть бути й міжпредметними. Тематика веб-квестів з української мови

може бути найрізноманітнішою, а характер проблемних завдань відрізняється мірою складності. В основі веб-квесту лежить індивідуальна або групова робота учнів (з розподілом ролей). Результати виконання веб-квесту, залежно від матеріалу, що вивчається, можуть бути представлені у вигляді усного виступу, комп'ютерної презентації, буклетів, публікації робіт учнів у вигляді веб-сторінок і веб-сайтів (локально або в Інтернеті). Розрізняють також два типи веб-квестів за тривалістю: для короткочасної (один-три уроки) та тривалої (семестр або навчальний рік) роботи. Веб-квести є найбільш оптимальними для роботи в мінігрупах, однак можливі й веб-квести, призначені для роботи окремих учнів.

Технологія веб-квест має широкі можливості застосування в межах різних навчальних предметів, зокрема на уроках української мови. Найбільший інтерес викликають особливості веб-квест технології, зокрема такі, як надання можливості ознайомлення з мовознавчими розвідками провідних учених-лінгвістів, доступ до матеріалів з історії мови, широкий спектр використання аудіоматеріалів з метою вироблення фонематичного слуху, послуговування готовими та створення власних узагальнювальних блоків-схем і таблиць відповідно до виучуваної теми; залучення школярів до частково-пошукової та дослідницької діяльності з позапрограмового мовного матеріалу.

Враховуючи вищезазначені особливості використання веб-квест технології на уроках української мови, ми розробили конспект уроку для 5-го класу на тему «Родзинки лексики в українській мові». Мета веб-квесту: узагальнити знання учнів з вивчених тем (полісемія, антоніми, синоніми, омоніми, пароніми), систематизувати вивчене, поглибити знання з історії мови та стилістичних характеристик зазначених пластів лексики; розвивати навички пошуку й класифікації матеріалу, вміння працювати в команді, застосовувати комп'ютерні технології у навчанні; виховувати відповідальність, любов до мови, пізнавальний інтерес. Веб-квест

розрахований на два уроки: 1-й урок – орієнтування учнів у темі, інструктаж, пам'ятки, визначення очікуваних результатів; 2-й урок – захист результатів пошукової роботи (презентації), оцінювання роботи учнів.

Розроблений веб-квест включає в себе такі структурні компоненти:

1. **Вступ**, де чітко описані головні ролі учасників, сценарій квесту, попередній план роботи, огляд усього квесту.

2. **Центральне завдання** з інструктажем (заповнити шаблон презентації реальним матеріалом, знайденим за вказаними електронними адресами та творчо опрацьованим). У ньому необхідно чітко визначити результат самостійної роботи.

3. **Список інформаційних ресурсів** (в електронному вигляді посилання на ресурси в Інтернет, адреси веб-сайтів з теми), необхідних для виконання завдання. Цей список містить анотації.

4. **Опис процедури роботи**, яку необхідно виконати кожному учаснику квесту при самостійному виконанні завдання.

5. **Опис критеріїв та параметрів оцінки веб-квесту**. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, які вирішуються у веб-квесті.

6. **Керівництво до дій** (як організувати і представити зібрану інформацію), пов'язане з визначенням часових меж, загальною концепцією, рекомендаціями по використанню електронних джерел.

7. **Висновок**, де підсумовується досвід, який буде отриманий учасниками під час самостійної роботи над веб-квестом з української мови.

Етапи роботи над розробленим веб-квестом:

Початковий етап (командний). На цьому етапі учні знайомляться з основними поняттями з теми. Оглядають пам'ятку для учасника Веб-квесту. Розподіляються ролі в командах.

Рольовий етап. Цей етап представляє собою індивідуальну роботу в команді, спрямовану на загальний результат. Учасники одночасно, відповідно до обраних ролей, виконують завдання. Команда спільно підбиває

підсумки виконання кожного завдання, учасники обмінюються матеріалами для досягнення спільної мети.

Завдання. Цей етап, по-перше, включає пошук інформації з теми та розробку структури звіту (у вигляді презентації). По-друге, це створення матеріалів та доопрацювання матеріалів для звіту.

Заключний етап. Команда працює спільно, під керівництвом учителя, відчуває свою відповідальність за виконання дослідження. За результатами дослідження формуються висновки та пропозиції. Проводиться конкурс виконаних робіт, де оцінюються розуміння завдання, достовірність використаної інформації, її зв'язок із заданою темою, аналіз, логічність, структурованість інформації, визначеність позицій, підходи до вирішення проблеми, індивідуальність, професіоналізм. В оцінці результатів беруть участь як учитель, так і учні шляхом обговорення або інтерактивного голосування.

Основними умовами ефективності й критеріями оцінювання застосування технології веб-квест на уроці української мови в ЗОШ є такі: наявність комп'ютерного устаткування; доступ до мережі Інтернет; чітко визначене завдання та спосіб його реалізації; перелік електронних адрес з анотаціями; алгоритмізований інструктаж до виконання роботи; адекватний розподіл ролей у групах; зацікавленість та мотивація; креативність та оригінальність у презентації результатів дослідження; об'єктивність оцінювання; підбиття підсумків та визначення рекомендацій.

Модель сучасного вчителя передбачає готовність до застосування нових освітянських ідей, здатність самонавчатися, бути в постійному творчому пошуку. Ці якості не видаються разом з дипломом про педагогічну освіту, а формуються в щоденній учительській праці. Професійна компетентність педагога є не лише сумою теоретичних знань та вмінь, а також мотивом і засобом розвитку навичок практичних дій в інформаційному суспільстві. Можливість різнобічного розвитку учня

пропонують сучасні методики навчання й новітні технічні здобутки. Однією з таких методик, яка навчає знаходити необхідну інформацію, піддавати її аналізу, систематизувати й вирішувати поставлені задачі, є технологія веб-квестів.

Література

1. Андреева М. В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции / М.В.Андреева // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. – М., 2004.
2. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты / Я.С.Быховский // Материалы международной конференции "Информационные технологии в образовании. ИТО-99". – <http://ito.bitpro.ru/1999>
3. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся / Н.В.Николаева // Вопросы Интернет-образования. – 2002. – № 7. – http://vio.fio.ru/vio_07

Денищич Т. А.

СИСТЕМА РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПОЛІТОЛОГІВ

Універсальною компетентністю фахівця є здатність до комунікативної діяльності та володіння термінологічним апаратом у професійній ситуації. Майстерне оперування термінологічною лексикою свідчить про глибоке розуміння професійних понять і явищ, є показником культури фахового мовлення, запорукою успіху спеціаліста на сучасному ринку праці та його конкурентоспроможності.

Важливий внесок у розробку питань формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців зробили лінгводидакти Н. Безгодова, Д. Бобова, З. Гирич, Н. Голуб, Г. Онуфрієнко, І. Дроздова, М. Гуць, Л. Барановська, Н. Бородіна, М. Зарицький, Є. Копіца. Методичні засади

щодо засвоєння термінологічної лексики зробили М. Баранов, О. Горошкіна, Т. Донченко, А. Нікітіна, М. Пентилюк.

Актуальність дослідження визначається потребою вдосконалення змісту освіти, форм і методів навчання української мови на нефілологічних факультетах вищих закладів освіти відповідно до сучасних запитів суспільства й необхідністю високого рівня володіння термінологічною системою для забезпечення ефективної професійної діяльності майбутніх фахівців.

Мета дослідження – розкрити систему роботи з формування термінологічної компетентності майбутніх політологів як однієї з визначальних складових підготовки фахівців у контексті сучасної європейської освіти.

Зазначимо, що під термінологічною компетентністю розуміємо здатність фахівця вільно сприймати й породжувати професійні тексти в усному і писемному мовленні з використанням фахової лексики, що ґрунтується на власній внутрішній мотивації та досвіді, ураховуючи лінгвістичні та соціальні правила.

Зважаючи на викладене, основними ознаками термінологічної компетентності визначимо: володіння термінологічною базою фахових дисциплін; вільне сприймання і продукування термінів; професійно-термінологічна грамотність в усному й писемному мовленні; редагування і переклад текстів із термінами; визначення видів і способів творення термінологічної лексики; уміння вести бесіду, переконувати, аналізувати, доводити, обґрунтовувати власну думку на професійному рівні; коригування фахові тексти.

Формування термінологічної компетентності фахівця з політології – це систематична, добре організована, цілеспрямована робота, пов'язана з усіма розділами й темами мовного курсу у вищій школі, що повинні

проводитися у два етапи: термінологічно-формульальний та компетентнісно-орієнтований.

На першому етапі (термінологічно-формульальному) метою є формування професійного мовлення, тобто засвоєння особливостей термінологічної лексики на заняттях з курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” та вдосконалення навичок складання висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації. Під час другого етапу – компетентнісно орієнтованого – вироблення термінологічних умінь і навичок, професійного мовлення під час вивчення фахових дисципліни.

Процес засвоєння фахової термінологічної лексики студентами політологічного профілю передбачає такі етапи:

I. Репродуктивний (вивчення загальнонаукової термінології; оволодіння термінологією політологічного комплексу; засвоєння термінів споріднених наук).

II. Продуктивний (вільне володіння зазначеними термінами в стандартних ситуаціях (вміння сприймати й породжувати тексти з використанням термінологічної лексики).

III. Творчий (використання термінів у нестандартних ситуаціях (на конференціях, на виступах, диспутах і т.і.).

Основними завдання формування термінологічної компетентності є: сформувати стійку мотивацію студентів до вдосконалення умінь і навичок професійної комунікації; розвивати вміння й навички сприйняття, відтворення, створення зв'язних текстів в усній та писемній формах, послуговуючись фаховою термінологією, відповідно до комунікативної ситуації; забезпечити дотримання ознак культури фахового мовлення; виробити навички самоконтролю за дотриманням норм літературної мови в професійному спілкуванні; оперувати термінологією майбутнього фаху; сформувати навички використання мови в різноманітних ситуаціях з урахуванням культури поведінки, мовленнєвого етикету, соціальних норм;

здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати її, застосовувати різні способи пізнавально-творчої діяльності.

Виходячи з розуміння методу як способу спільної взаємодії викладача і студентів та з урахування специфіки процесу формування термінологічних умінь і навичок у виші, визначаємо такі групи методів: 1) методи організації й здійснення навчально-пізнавальної і комунікативної діяльності 2) методи стимулювання розвитку термінологічних умінь і навичок (активні методи навчання: проблемні, дискусійні, ігрові (рольові й ділові ігри) й неігрові (аналіз конкретних ситуацій (case-study) та тренінг); 3) методи контролю й самоконтролю студентів. Серед названих методів перевагу надаємо інтерактивним (проблемні, дискусійні, ігрові, тренінги).

Основним методом формування термінологічної компетентності є метод вправ (докомунікативні, комунікативні, посткомунікативні). Так, виконання докомунікативних вправ забезпечує: 1) розвиток умінь і навичок самостійно знаходити, аналізувати та накопичувати наукову інформацію, що є основою створення вторинних текстів (написання тез, рефератів); 2) уміння адекватно сприймати усне і писемне мовлення з використанням професійної термінології, користуючись різними видами слухання й читання; 3) уміння відтворювати тексти в усній та писемній формах, послуговуючись фаховою термінологією; 4) уміння редагувати професійні тексти.

Застосування комунікативних вправ сприяє розвитку таких умінь: 1) користуватися зокрема термінологічними ресурсами української мови у професійній сфері; 2) брати участь у фаховому спілкуванні, обираючи правильну стратегію й тактику; 3) правильно використовувати мову в різноманітних ситуаціях з урахуванням культури професійної поведінки, мовленнєвого етикету, соціальних норм.

Посткомунікативні вправи стимулюють розвиток таких умінь: 1) контролювати процес протікання комунікативного акту; 2) забезпечувати

зворотний зв'язок у спілкуванні; 3) аналізувати, корегувати власне та чуже мовлення.

Робота над оволодінням термінологією з метою формування термінологічної компетентності студентів-політологів пов'язана з двома основними формами: репродуктивна (докомунікативні вправи) – ознайомлення з терміном; розуміння семантики терміна; продуктивна (комунікативні та посткомунікативні вправи) – активізація терміна (уживання, послуговування під час продукування висловлювань у різних формах).

Ефективним є поєднання вправ як репродуктивного характеру, що виконують ознайомлювальну функцію, так і продуктивного, що сприяють активному самостійному використанню термінологічної лексики відповідно до виробничої ситуації.

Систематична робота з навчально-науковою літературою (підручники, навчально-методичні посібники, довідники, словники, інтернет-ресурси) сприяє вдосконаленню вмінь сприймати, утримувати й поновлювати навчально-професійну інформацію та активно розвиває навички писемного мовлення, що забезпечує формування термінологічної компетентності – уміння самостійно знаходити, обробляти та накопичувати необхідну інформацію. Розвиткові вмінь оперувати фаховою термінологією якнайкраще забезпечує робота з різними типами словників, які є основним джерелом науково-професійної інформації, дозволяють самостійно здобувати достовірну інформацію, вирішувати суперечливі питання.

Зазначимо, що розвиток термінологічних умінь і навичок буде ефективним, якщо здійснюватиметься на основі поєднання компетентнісного, особисто орієнтованого, комунікативно-діяльнісного та професійно орієнтованого підходу відбуватиметься поетапний розвиток умінь і навичок професійної комунікації, добиратимуться доцільні традиційні та інноваційні методи і прийоми навчання, що стимулюють активну

навчально-пізнавальну діяльність та розвивають креативні здібності кожного студента.

Отже, формування термінологічної компетентності студентів передбачає поетапну, цілеспрямовану, комплексну систему роботи зі студентами, упровадження в практику інноваційних методів і прийомів навчання, що сприяють активній навчально-пізнавальній діяльності кожного студента.

Рускуліс Л. В.

ВИДИ НАВЧАЛЬНО- ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ШЛЯХИ ЇХ УПРОВАДЖЕННЯ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Розвиток освітнього середовища вищого навчального закладу повинен реалізовуватися через наукові дослідження. Оскільки сьогодні результат освіти визначається формуванням низки загальних та фахових компетенцій, майбутньому вчителю української мови задля постійної затребуваності необхідно вміти аналізувати потік наукової інформації, створювати авторські розробки (програми), запроваджувати в навчальний процес інноваційні технології тощо, тобто стати компетентним у створенні нового знання. Як зазначає С. Вітвицька, під поняттям компетентність студента в науково-дослідницькій діяльності розуміємо «спеціальні та загальнонаукові знання, які слугують методологічною основою до організації та проведення дослідження, загально наукові, дослідницькі вміння» [1, с. 265].

Зважаючи на таке формулювання нами визначено такі основні компетенції, що забезпечуватимуть успішне проведення науково-дослідницької діяльності студентів: володіння навичками наукової організації праці; оперування загальнонауковою та конкретно науковою термінологією; здатність глибоко студіювати довідкову літературу, електронні бази даних, системи інформаційного пошуку; здійснення

навчально- й науково-дослідницької діяльності (вибір теми розвідки, формулювання мети, визначення об'єкта та предмета, гіпотези та шляхів її доведення чи спростування, оформлення результатів проведеного дослідження; підготовка та виголошення виступу).

Питання формування у студентів вищих навчальних закладів освіти навичок проводити навчально- та науково-дослідницьку діяльність постійно знаходяться в полі зору дослідників (С. Вітвицька, І. Гайдаєнко, О. Копусь, З. Курлянд, Т. Окуневич, М. Петилюк, З.Слепкань та ін.). Науковці розробляють ефективні шляхи долучення студентської молоді до активних пошуків у галузі лінгвістики, лінгводидактики тощо.

Дослідження науковців, власний досвід роботи у виші, спостереження за начальним процесом дозволяють виділити в навчально- та науково-дослідницькій роботі студентів (НДРС) на такі види:

I. НДРС, що передбачена навчальним планом спеціальності:

а) ознайомлення на I курсі з правилами добору відповідної інформації; опанування вміннями аналізувати й конспектувати першоджерела, виділяти головне й другорядне в навчальному тексті, систематизувати навчальний матеріал, оформляти доповіді, реферати, рецензії та ін. й виголошувати їх;.

б) вивчення на II курсі дисципліни «Основи наукових знань» та виконання науково-дослідної частини лабораторних робіт зі спеціальних дисциплін; введення елементів наукової творчості в дисципліни циклів загальних та фахових компетентностей;

в) виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, що виконуються в ході вивчення програмного матеріалу з навчальної дисципліни та завершується складанням заліку чи іспиту

г) виконання індивідуальних досліджень (збір фактичного матеріалу) під час практики, первинне опрацювання якого в подальшому може бути використаним під час написання курсового чи дипломного проекту.

д) написання курсових робіт із психолого-педагогічних і мовознавчих дисциплін та випускної дипломної роботи; удосконалення умінь практичної діяльності.

II. НДРС, що входить до навчального плану, але виконується в позанавчальний час.

а) участь у розробці фундаментальних і прикладних наукових тем, розроблених випусковою кафедрою;

б) робота в наукових гуртках і студентських наукових товариствах об'єднаннях, проблемних семінарах та круглих столах;

в) підготовка наукових публікацій і доповідей на науково-практичних та наукових студентських конференціях;

г) участь у студентських олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт та інших заходах [3; 4; 5].

О. Копусь зазначає, що реалізація першого виду НДРС сприяє постійному формуванню дослідницьких умінь студентів (співставлення інформації у шкільних та вузівських підручниках, аналіз вправ, оцінка їх дидактичного, виховного, соціокультурного потенціалу), а другого – професійної компетентності, фахової вправності майбутніх учителів української мови [2, с. 11].

На нашу думку, прилучати майбутнього вчителя української мови до проведення науково-дослідницької роботи слід із першого року навчання. Для цього випускова кафедра розробляє тематику досліджень, ознайомлює з ними студентів, орієнтує на проведення розвідки. Здобувач вищої освіти повинен визначитися з проблемою, що викликає в нього найбільшу зацікавленість, та студіювати її протягом чотирьох років навчання. Тема поступово ускладнюватиметься, переростатиме з повідомлення до реферату (I-II курси), а в подальшому з курсового до дипломного дослідження, включатиме питання, що стосуються майбутньої професійної діяльності.

Наведемо приклад формулювання тем поетапного (за курсами та видами діяльності) наукового дослідження:

| <i>Курс</i> | <i>Вид роботи</i> | <i>Тема дослідження</i> |
|-------------|---|---|
| I | Повідомлення, реферат | Мовленнєвий етикет українців |
| II | Курсова робота з мовознавчих дисциплін | Епістолярій Лесі Українки та мовленнєвий етикет українців |
| III | Курсова робота з психолого-педагогічних дисциплін | Методика засвоєння національно-культурної специфіки мовленнєвого етикету українців у процесі вивчення української мови (основна школа). |
| IV | Дипломна робота (бакалаврська) | Формування національно-мовної особистості учня основної школи |

Отже, НДДР студентів становить цілісну систему, в основі якої послідовність вибору форм та методів проведення наукових розвідок відповідно до принципу перспективності та наступності в навчальному процесі (залежно від курсу), поступове ускладнення завдань: від аналізу теорії до проведення експерименту та його аналіз, висвітлення результатів на конференціях, семінарах, круглих столах тощо.

Література

1. Вітвицька С. С. Онови педагогіки вищої школи. Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. – 2-ге вид./ Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.
2. Копусь Ольга. Організація науково-дослідницької діяльності студентів у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури // Ольга Копусь / Українська мова і література в школах України. – 2015. – № 3. – с. 10-12.
3. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Окуневич Т. Г. та ін. Навчально- й науково-дослідна робота студентів-філологів (реферат, курсова, випускна робота з української мови та методики її навчання) : навчально-методичний посібник для студентів. – К. : Ленвіт, 2010. – 120 с.
4. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : Навч. посіб. / Слєпкань Зінаїда Іванівна. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
5. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. / Шейко Василь Миколайович, Кушнарєнко Наталя Миколаївна. – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.

**АКСІОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ
ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ПРАГМАТИЧНОГО
МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

Цілком виправданими і вмотивованими у сучасному лінгводидактичному дискурсі є концепції дослідників, які розвивають наукову думку в напрямі аксіологічної прагматики, що дає можливість диференціювати аксіологічний принцип формування прагматичного мовлення майбутнього вчителя-словесника. Останній зумовлює розуміння педагогічної комунікації, учасниками якого є вчитель і учні, а також мовленнєвої поведінки самого вчителя як цінності, орієнтує на формування прагматичного мовлення крізь призму ціннісного ставлення до дійсності – світу навкруги, власної професійної поведінки, особистості учня тощо. Виявом ціннісних характеристик мовленнєвої поведінки є використання позитивно значущих одиниць мови (естетичних, етичних) із семантикою оцінки. Останні в комунікативній ситуації є виразниками прагматичних смислів і регуляторами мовленнєвого процесу учасників комунікації.

В обґрунтуванні аксіологічного принципу навчання синтаксису простого речення та формування прагматичного мовлення виходимо із концепцій *філософської* (М.Бубер, М.Гайдеггер, Н.Гартман, Дж.Дьюї, В.Малахов, В.Огнев`юк, О.Прокопенко, Ю.Хабермас, О.Цибух, К.Ясперс та ін.), *педагогічної* (М. Артеменко, А.Буров, В.Бутенко, Б.Грінченко, І.Зязюн, І.Ісаєв, В.Мозговий, В.Мосіяшенко, А.Сластьонін, Л.Султанова, Т.Усаченко, М.Фіцула, Л.Хомич, Л.Хоружа) та *лінгводидактичної* (Н.Бабич, С.Караман, Л.Мацько, І.Огієнко, М.Пентилюк, О.Семенов, М.Стельмахович, В.Сухомлинський, К.Ушинський) *аксіології, аксіологічної прагмалінгвістики* (Ф.Бацевич, Г.Грайс, Т.Космеда, І.Сусов, Н.Формановська та ін.).

Науковці різних часів одностайні в тому, що пріоритет ціннісного (аксіологічного) аспекту будь-якої діяльності (у тому числі і комунікативної) є вагомим елементом у досягненні прагматичної мети, успішного результату. За словами О.Цибух, аксіологічний компонент феномену комунікації – це реалізація «максимуму цінностей», які є умовою справедливого, толерантного, етичного вирішення двосторонніх інтересів учасників комунікативного акту через належно аргументовані інтенції, без натиску, принижень, наказів, обманів, шантажу, насмішки, проте шляхом примирення, демонстрації шанобливого ставлення до співрозмовника, солідарності, співробітництва [4].

Основними положеннями, які, на наш погляд, уможливають взаємозв'язок аксіологічних та прагматичних компонентів навчання синтаксису простого речення та формування мовленнєвого феномену, є такі: аксіологічними вимірами прагматичного мовлення як впливового, ефективного, успішного є категорії цінності (естетична, етична) та оцінки (позитивна, негативна); у системі мови вони представлені функційними полями етикетних формул, засобами естетизації мовлення, що є складниками синтаксичної одиниці (простого речення) із семантикою оцінки, а в системі комунікації – правилами, максимами, конвенціями спілкування; реалізовані в умовах конкретної комунікативної ситуації ціннісні та оцінні категорії носять прагматичний характер, виступають як вираження суб'єктивного ставлення мовця до об'єкту оцінювання і слугують виконанню прагматичної функції; аксіологічний компонент прагматичного мовлення полягає у формуванні відповідних знань та формуванні етичної, естетичної та оцінної компетенцій як способу вираження комунікативного наміру.

Значущою в реалізації аксіологічного принципу навчання мови та формування прагматичного мовлення вважаємо синтаксичну основу. Оскільки думка виражається реченням. Просте речення як елементарний

мовленнєвий акт у живому спілкуванні виконує прагматичні функції, тобто функції досягнення перлокутивного ефекту. Актуалізовані синтаксичні ресурси, позначені маркерами етики та естетики, служать засобом позитивного впливу на співрозмовника та досягнення комунікативної мети.

Вважаємо, що реалізація аксіологічного принципу навчання синтаксису простого речення та формування прагматичного мовлення є особливо цінним у програмі професійного становлення майбутнього вчителя-словесника. Його мовлення має відповідати критеріям етичного та естетичного мовлення, які в площині прагматики розцінюємо як чинники самопрезентації та впливу на учня аксіологічними мовними ресурсами задля створення позитивної атмосфери співпраці та реалізації комунікативних тактик доброзичливості, поваги, розуміння, співчуття, визнання, підтримки, підтримання ініціативи, схвалення, що виступають як сприятливі чинники комунікативної взаємодії.

Література

1. Зязюн І. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя / І.Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. – Київ-Полтава, 2011. – С. 9–24.
2. Космеда Т. Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки / Тетяна Космеда. – Львів : ЛНУ ім. І.Франка, 2000. – 350 с.
3. Пентилюк М.І. Культура професійного спілкування майбутніх фахівців / М.І. Пентилюк// Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць. – №4 (51), грудень, 2015. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. – С.144–151.
4. Цибух О.В. Філософсько-правові засади комунікативної раціональності у міжнародно-правовому дискурсі : автореф. канд. юрид. н. / О.В. Цибух. – Львів, 2011. – 23с.

Карповець Х. М.

МЕТОД СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРАВОПИСУ

Сьогоднішні суспільні реалії диктують високі вимоги до фахового рівня спеціаліста, його вміння працювати в екстремальних умовах, швидко генерувати свіжі ідеї і шукати нестандартні підходи до вирішення професійних завдань. Професіонала своєї справи можна виховати в умовах активного навчання, коли студент уміє працювати самостійно й у команді, усвідомлює власну важливість, моделює майбутню професійну ситуацію в університетських умовах. Цим і зумовлена актуальність теми дослідження з одного боку, а з іншого – розумова і пізнавальна активність студента прямо пропорційно залежить від залученості його до навчального процесу на занятті. Метод ситуаційного навчання, або метод кейса, створює оптимальні умови для активного навчання і дає всім студентам абсолютно однакові можливості для самореалізації.

Проблеми кейс-методу порушено в наукових розвідках Г. Баєвої, Ш. Бобохужаєва, В. Духневича, Г. Каніщенка, Ю. Сурміна, П. Шеремети, А. Фурди та ін. Основи процесу пізнання та управління навчально-пізнавальною діяльністю у вищих закладах освіти досліджували А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Давидов, В. Лозова, В. Онищук, П. Підкасистий, М. Пістрак., Т. Щукіна та ін.

Утім, аналіз методичної літератури свідчить, що недостатньо розробленим на сьогодні питанням є специфіка використання ситуаційного методу у вищій школі під час навчання правопису. Мета нашої статті – проаналізувати вплив методу конкретних ситуацій на рівень розумової та пізнавальної активності студентів у ході вивчення правопису, з'ясувати переваги й вади вищеназваного методу роботи в студентській аудиторії.

Розумова і пізнавальна діяльність тісно пов'язана з психічними процесами, під час яких людина планує свої дії, оперуючи образами та мовними символами. Важливу роль при цьому відіграють психічні процеси відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення. Але продуктивність навчальної діяльності залежить від пізнавальної активності студентів. Немає однозначного тлумачення цього поняття, проте в результаті теоретичного узагальнення Н. Грицай робить висновок, що «пізнавальна активність – це складне особистісне утворення, інтегрована якість особистості, що має мотиваційні, змістово-операційні та емоційно-вольові компоненти і реалізується через ставлення до позакласної діяльності, пізнавальний інтерес, ініціативу, ефективне оволодіння знаннями і способами діяльності, самостійність, цілеспрямованість та наполегливість у навчанні, впевненість у собі, прагнення до самовдосконалення, інтелектуальну рефлексію особистості» [1, с. 8]. На нашу думку, доречним і цілком виправданим для підвищення рівня пізнавальної активності студентів є метод аналізу конкретних ситуацій, оскільки він має два аспекти сутності, перший із яких пов'язаний із дослідницькою діяльністю, отже, його можна розглядати як метод емпіричного дослідження, другий співвідносний із інтерактивним методом навчання [3, с. 19–20].

М. Пентиліук визначає кейс-метод як такий, що «ґрунтується на концепції розвитку розумових здібностей учнів/студентів і спрямований на розвиток творчого мислення». Він сприяє реалізації низки освітньо-виховних цілей: набуття невідомої раніше інформації; розвиток компетентності; удосконалення вмінь спілкуватися; розвиток творчих здібностей; виховання відповідальності за свою роботу; налагодження надійних зв'язків у колективі» [2, с. 132].

Кейс – це ситуаційне завдання, запозичене з реальної практики, при цьому проблема або вже мала певне вирішення, яке потребує додаткового аналізу, або ж вимагає нагального опрацювання. Перевага цього методу

в тому, що студент, «переміщений» в умови штучно створеного професійного середовища, моделює майбутню поведінку, яка допоможе зорієнтуватися в аналогічній ситуації на практиці. Для унаочнення теоретичного аспекту пропонуємо мінікейс, за допомогою якого можна розглянути одне з питань на занятті, що стосується правопису складних слів разом, окремо і з дефісом.

*Штатний кореспондент подав до редакції статтю про мистецький проект. Після верстки журналу автор отримав повідомлення з проханням прочитати і надіслати зауваження, якщо такі будуть. Опрацювавши матеріал, журналіст помітив, що у зверстаному тексті всі конструкції з компонентом **арт**, які він писав із дефісом, виправлені і вжиті разом. Такий факт викликав неабияке здивування й обурення автора, тому він надіслав на адресу редакції листа, у якому просив повернути попередній правопис слів, наводячи докази правильності власної думки.*

Завдання: Які аргументи використовував автор статті? Чому редакція змінила написання слів із компонентом арт? Чи справді журналіст помилився? Якщо так, як це довести? Який остаточний варіант тексту?

Такий кейс спрямований більшою мірою не на отримання нових знань (тільки частково), а на творчу роботу студента, його активну участь у пошуку вирішення певної проблеми, на вироблення навички добирати аргументи і відстоювати власну позицію. На основі аналізу літератури, пропонованої до кейса, відбувається пошук рішення з використання мозкового штурму, що дозволяє висловитися кожному без зайвих пересторог та упереджень. За таких умов студент працює набагато продуктивніше: вирішення ситуації вимагає не просто підставлення теоретичного матеріалу в структуру завдання, а детального аналізу різних підходів до проблеми. Ще одна перевага цього кейса в тому, що під час загального обговорення в аудиторії студенти мають можливість висловити власну думку, навіть якщо вона не була зазначена в опрацьованій літературі, використати аргументи,

враховуючи міждисциплінарні зв'язки тощо. Це допомагає не просто транслювати знання від викладача до студента, але здійснювати взаємний обмін думками, особливо серед самих студентів.

Викладач на занятті з використанням ситуаційного методу виконує роль того, хто постійно утримується. Беручи до уваги факт, що кейс зазвичай не має єдино правильного рішення, викладач повинен бути максимально нейтральним до всіх пропонованих варіантів вирішення проблеми. Його завдання – ставити запитання, знаходити і демонструвати певні розбіжності або недоліки в пропонованому рішенні, щоб провокувати студентську аудиторію на дискусію. М. Сурмін зазначає, що «перехід на нову методичну систему вимагає від викладача певної особистісної зрілості, сміливості і відвертості, здатності до адекватної реакції в обговоренні кейсів на небажання студентів сприймати нове і їхню агресивну поведінку» [3, с. 24].

Пропонований кейс має певні вади. Робота над ним забирає порівняно багато часу для вирішення, вимагає від викладача як керівника процесу глибоких знань, уміння швидко реагувати на навчальну ситуацію, не опираючись на власну позицію, розвивати дискусію, залишаючись при цьому максимально об'єктивним. З іншого боку, окремі неактивні студенти «маскуються» за діяльністю групи і «випадають» із загального контексту, оскільки метод конкретних ситуацій не передбачає контроль за індивідуальною, а тільки груповою роботою.

Як бачимо, конкретна лінгвістична ситуація є достатньо складною, оскільки прописані в ній завдання є об'єктивно нейтральними і передбачають добір аргументів як для захисту думки автора, так і редакції. Пошук правильної відповіді вимагає від студента всебічного аналізу мовної ситуації, що, своєю чергою спонукає до активізації розумової та пізнавальної діяльності.

Література

1. Грицай Н. Б. Активізація пізнавальної діяльності учнів основної школи у позакласній роботі з біології / Н. Б. Грицай : автореф. дис. ... к.

пед. н. : 13.00.02 : Теорія та методика навчання (українська мова). – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2008. – 21 с.

2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк; кол. авторів: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

3. Сурмін Ю. П. Кейс-метод : становлення та розвиток в Україні / Ю. П. Сурмін // Вісник НАДУ, 2015. – №2. – С. 19–28.

Ковтун І.М.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Підвищення якості підготовки фахівців у вищому навчальному закладі є однією з актуальних проблем сучасного українського суспільства, яке потребує модернізації різних галузей, а отже й висококваліфікованих фахівців, які здатні це зробити. Вирішення цієї проблеми пов'язане з переосмисленням цілей і результатів освіти, оптимізацією процесу навчання. Важливим у цьому процесі є послідовний перехід до компетентної моделі освіти, у центрі якої знаходиться особистість майбутнього фахівця й компетентності, яких він має набути в період навчання і які дозволять йому успішно вирішувати різні життєві й професійні ситуації.

Різномасштабні питання компетентної освіти, висвітлюються в роботах багатьох учених, як зарубіжних (В. Байденко, В. Гузеєва, І. Зимньої, Д. Махотіна, У. Мозер, Дж. Равен, О. Савченко, Л. Салганік, С. Трубачева, Ю. Фролова, В. Хутмакер, А. Хуторського й ін., так і вітчизняних С. Карамана, Ю. Караулова, Т. Ладиженської, О. Локшини, А. Маркової, Л. Мацько, О. Овчарук, Є. Пасова, О. Пометун, М. Пентилюк, Т. Симоненко й ін.).

У межах нашої статті хочемо зупинитися на одній з проблем підготовки майбутніх учителів української мови, а саме, пошуку ефективних шляхів формування лінгвістичної компетентності.

Мета статті – розкрити значення технологічного підходу до формування лінгвістичної компетентності студентів-філологів.

Лінгвістичну компетентність ми розглядаємо як субкомпетентність у структурі професійної компетентності вчителя-словесника й визначаємо її як набуту в процесі вивчення дисциплін мовознавчого циклу інтегровану властивість фахівця-словесника, що забезпечує його здатність здійснювати навчання мови на основі глибоких знань мовної системи, умінь і навичок аналітично їх оцінювати й застосовувати для набуття особистісного професійного досвіду.

Відповідно до уявлень сучасної науки, властивості особистості, її професійний досвід виникає та «консолідується у результаті вибіркової зосередженості індивіда на певних аспектах життєвого світу в ході конкретної діяльності» [2, с. 315]. Спираючись на таке розуміння, можна констатувати, для формування лінгвістичної компетентності необхідно створити таку модель навчання, яка б робила зі студента активного діяча, включала б в пошук інформації, необхідної для досягнення запланованих результатів, змушувала б її переробляти й трансформувати у власний досвід вирішення професійних завдань. На нашу думку, розробка такої моделі повинна базуватися на технологічному підході, що останнім часом активно розробляється науковцями (А. Алексюк, В. Беспалько, М. Бершадський, П. Воловик, В. Гузеєв, Т. Ільїна, М. Кларін, О. Полат, Г. Селевко, С. Сисоєв та ін.)

Зауважимо, сутність технологічного підходу в освітній сфері розглядається науковцями різнопланово. З одного боку, його пов'язують з технізацією процесу навчання, застосуванням технічних й інформаційно-комунікаційних засобів у традиційному навчанні, з іншого – оптимізацією

організаційно-методичного інструментарію самого навчального процесу, управлінням навчальною діяльністю, пошуком оптимальної системи засобів і умов, здатних забезпечити розвиток студента як суб'єкта учіння.

Домінантною в сучасній дидактиці є остання точка зору. З її позиції процес навчання розглядається як певна педагогічна технологія, що покликана максимально точно, цілеспрямовано, послідовно й відповідно до визначених критеріїв досягти гарантованого освітнього результату. Щоб зрозуміти особливості технологічного підходу, зазначають вчені (Г. Селевко, С. Смирнов), необхідно звернутися до первинного значення поняття «технологія». Вона тлумачиться як керований людиною спосіб виробництва продукції за допомогою певних засобів. Причому засоби мають найважливіше значення. При зміні одного з них, змінюються характеристики й результати виробництва, а отже й сама технологія. У педагогічній площині технологія набуває значення такого способу навчання, у якому основне навантаження переноситься на засоби організації й управління навчальною діяльністю. Як справедливо зауважує С. Смирнов: «У технології вчитель не навчає, а виконує функцію управління засобами навчання, а також функції стимулювання й координації діяльності учнів» [1, с. 250].

Таке розуміння дидактичної технології є важливим для розробки моделі навчання в межах компетентнісної освіти, оскільки відповідає її цілям і завданням. По-перше, забезпечує спрямування процесу на досягнення чітко окреслених, очікуваних результатів - компетентностей; по-друге, передбачає використання нового стилю навчання, не традиційного, академічного, орієнтованого на передачу готових знань, а контекстуального, що ставить студента в умови, які змушують здобувати знання й застосовувати їх в ситуаціях, схожих до професійних.

У зв'язку з чим формування лінгвістичної компетентності в руслі технологічного підходу є закономірною змодельованою викладачем, поетапною навчальною діяльністю студента, яка спрямовується на набуття

й примноження професійного досвіду. Вона має конкретний педагогічний задум, ґрунтується на певних методологічних позиціях, що обумовлюють стиль спілкування між учасниками навчання, вибір і компонування способів перетворення наукової інформації в запланований результат. Ознаками такої діяльності є концептуальність, системність, керованість, ефективність, діагностичність, економічність витрат ресурсів і зусиль, відтворюваність. Технологічність у ході формування лінгвістичної компетентності студентів-філологів дозволяє розробити модель навчання з урахуванням періоду й тривалості цього процесу, місця (в аудиторії, поза її межами), конкретних суб'єктів, умов організації тощо. Проаналізувавши роботи науковців з питань педагогічних технологій (А. Алексюка, П. Воловик, В. Беспалько, В. Гузеєва, М.Кларіна, Г. Селевко й ін.), можна говорити про обов'язкові структурні елементи такої моделі: концептуальну основу, змістову і процесуальну частини:

Концептуальна основа. Становить підґрунтя процесу формування лінгвістичної компетентності, вона відображає певні методологічні, філософські, психологічні, дидактичні позиції сучасної освіти, на які орієнтується розробник моделі.

Змістова частина. Включає детальний опис цілей і завдань формування лінгвістичної компетентності, навчального матеріалу, який є обов'язковим для досягнення запланованих цілей і реалізації поставлених завдань, критеріїв оцінювання очікуваних результатів.

Процесуальна частина, що передбачає безпосереднє конструювання навчального процесу, поетапне проектування організації й управління, визначення методів, прийомів і форм діяльності викладача і студента, діагностику ефективності навчання. Усі складники технологічної моделі формування лінгвістичної компетентності повинні бути продумані в деталях, оскільки тісно взаємопов'язані й обумовлюють один одного - при зміні якогось з параметрів складників змінюються й інші.

Важливість технологічного підходу для формування лінгвістичної компетентності є очевидними: він має потенціал для підвищення продуктивності навчання; дозволяє урахувати індивідуальні можливості студентів й обирати свій шлях досягнення запланованих результатів; дає можливість знизити роль суб'єктивних факторів при проведенні діагностики й оцінювання, оскільки орієнтується на чітко окреслені критерії.

Отже, технологічний підхід розкриває нові можливості для проектування процесу формування лінгвістичної компетентності, дозволяє точніше передбачити й описати заплановані результати навчання, оптимально використовувати різні ресурси для організації навчальної діяльності, ефективно управляти цим процесом, аналізувати, систематизувати на науковій основі вже існуючий досвід і примножувати його.

Література

1. Смирнов С. Педагогика. Педагогические теории, системы технологии / Сергей Дмитриевич Смирнов М.: Академия, 2000. — 512 с.
2. Проблемы психологической герменевтики / Под ред. Н. В. Чепелевой. - К.: Издательство Национального педагогического университета им. Н. П. Драгоманова, 2009. — 382 с.

Кравчук О. М.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕРШОКУРСНИКІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ВИКОНАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ

Досконале володіння навичками лінгвістичного аналізу тексту (ЛАТ) студентами філологічного факультету пов'язане з їхньою майбутньою професійною діяльністю.

Власний педагогічний досвід, узагальнення досвіду викладачів, проведений констатувальний експеримент дозволяють зробити висновок, що рівень сформованості цих навичок у студентів низький. Проблема володіння навичками ЛАТ не нова, різні її аспекти досліджували українські й зарубіжні

вчені (Ф. Буслаєв, Л. Виготський, В. Виноградов, І. Гальперін, Є. Голобородько, Т. Донченко, М. Жинкін, І. Зимня, І. Ковалик, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Михайловська, А. Нікітіна, М. Пентиліук, Л. Щерба та ін.).

Проте проблема підготовки першокурсників-філологів до виконання ЛАТ не була предметом спеціального дослідження. Важливість забезпечення належного рівня навичок ЛАТ у майбутніх учителів-філологів підтверджує актуальність статті.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності послідовної й систематичної роботи над навичками ЛАТ у студентів філологічного профілю, починаючи з першого курсу навчання у вищій школі.

На практичних заняттях з практикуму української мови, на яких відбувається формування словника студентів, першокурсники працюють над збагаченням мовлення лінгвістичною термінологією, пов'язаною з ЛАТ.

Завданнями практичних занять є такі: повторити, узагальнити й поглибити відомості про текст, його категорії, одиниці тексту (семантико-структурну – складне синтаксичне ціле (ССЦ) й композиційно-стилістичну – абзац); способи й мовні засоби міжфразового зв'язку (МЗМЗ) у тексті, тему та ідею тексту; закріпити вміння відрізнити текст від не-тексту; добирати заголовки до тексту й уміти обґрунтовувати свій вибір; визначати стиль, тип, форму мовлення, тему й основну думку тексту; сформувати вміння ділити текст на абзаци й ССЦ; ґрунтовно опрацювати нові текстові поняття (автосемантичне речення; тема й рема); визначати в тексті „дане” й „нове”; знаходити ключові слова; виділяти, замінювати й підбирати засоби зв'язку речень у тексті; визначати способи поєднання речень тощо.

Найважливішим завданням є систематизація знань студентів про текст, отриманих у середній школі, розширення їх, поглиблення й доведення до такого рівня, який дозволяв би їм вільно оперувати текстовими поняттями.

Пропонуємо студентам такі прийоми роботи з термінами: робота зі словниками (виписування їх значень зі спеціальних словників і навчальної літератури), семантизація (пояснення значення терміна), порівняння й аналіз дефініцій термінів, укладання тематичного словника-мінімуму, самостійне складання й розгадування кросвордів та ін. Студенти таким чином залучаються до самостійного пошуку відомостей про основні текстові поняття. Але така спроба іноді є не зовсім ефективною, оскільки більшість студентів не завжди може вибрати конкретну інформацію, на таку роботу витрачається багато часу. Наявність у науковій літературі значної кількості неодностайних поглядів у визначенні тексту, його одиниць, категорій тощо дезорієнтує першокурсників. Тому ми користуємося й іншим прийомом „Знаємо – хочемо дізнатися – дізналися”: студентам роздаємо картки з готовим мінімумом необхідної інформації про основні текстові поняття. Ці відомості адаптуємо до сприймання першокурсниками. Студенти самостійно опрацьовують матеріал, виділяють відому зі школи й нову інформацію. Такий прийом виконує мотиваційну функцію, адже привертає увагу до матеріалу, пробуджує зацікавленість.

Управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів здійснюємо за допомогою вправ та завдань, які поділяємо на дотекстові, текстові та післятекстові. Завдання складаємо так, щоб разом з набуттям навичок ЛАТ формувати мовленнєву компетентність майбутнього вчителя-філолога.

Дотекстові завдання забезпечують мотивацію роботи з текстом, дозволяють викликати зацікавленість темою, змістом, проблемою, що порушена в тексті, і покликані актуалізувати знання лінгвістичної теорії, нагадують або пояснюють особливості вживання окремих мовних одиниць. Вони формулюються так: *Що ви думаєте з ...?, Як ви розумієте вислів ...?, Як би ви відповіли на питання...?* та ін.

Текстові завдання передбачають безпосередню роботу з текстом, що забезпечує запам'ятовування мовного оформлення, сприяє усвідомленню

норм уживання мовних одиниць, накопиченню позитивного мовленнєвого досвіду.

Післятекстові завдання сприяють поглибленому розумінню тексту, усвідомленню функцій мовних одиниць у тексті, розширенню інформаційно-культурного тла. Це переважно такі завдання: *порівняйте ...; уточніть ...; доберіть ...; визначте ...; доведіть, що...; поясніть ...?* Виконуючи післятекстові завдання, студенти використовують знання мови для досягнення своєї мети, а володіння знаннями стає умовою виконання ЛАТ.

На практичних заняттях передбачаємо за допомогою методів евристичної бесіди, пояснення викладача, повторення визначень понять, спостереження за готовими текстами досягнення повного розуміння студентами наданої їм інформації про текстові поняття.

У процесі такого навчання в студентів формуються вміння й навички відрізнити текст від не-тексту; співвідносити поняття „абзац” і „ССЦ”, розрізнити їх; визначати стиль, тип і форму мовлення; знаходити автосемантичне речення й ключові слова тощо. На цьому етапі приділяємо значну увагу спостереженню над мовними одиницями в тексті. Наприклад, під час вивчення теми „Українська мова – національна мова українського народу” з метою поглиблення знань про текст, основні текстознавчі поняття, стилі мовлення й формування вмінь їх визначати, з’ясовувати лексичні, морфологічні, синтаксичні особливості студентам пропонуємо виконати порівняльний аналіз текстів однієї тематики, але різної стильової належності. Прийом „Займи позицію” ефективний під час виконання цієї вправи, оскільки дає змогу висловитися кожному студентові й обґрунтувати свою позицію. Майже кожне післятекстове завдання із дев’яти запропонованих завжди викликає дискусію.

Вправа. Виразно прочитайте тексти. Як ви розумієте вислів „Рідна мова – душа народу”?

а) *Якщо з українською мовою
В тебе, друже, не все гаразд,*

Не вважай її примусовою,
 Полюби, як весною ряст.
 Примусова тим, хто цурається,
 А хто любить, той легко вчить:
 Все, як пишеться, в ній вимовляється, –
 Все, як пісня, у ній звучить.
 І журлива вона, й піднесена,
 тільки фальш для неї чужа.
 В ній душа Шевченкова й Лесина,
 І Франкова у ній душа.
 Дорожи українською мовою,
 Рідна мова – основа життя.
 Хіба мати бува примусовою?
 Непутяцим бува дитя! (Д. Білоус).

б) Рідна мова – найбільша духовна коштовність, у якій народ звеличує себе, якою являє світові найцінніші набутки свого серця й мудрості, передає з покоління в покоління досвід, культуру й життєдайні традиції. Рідна мова – незборна таїна, яка робить народ народом і увічніює найтонші порухи його душі. Заглиблюючись у таїну мови, ми засвоюємо золоті скарби народного досвіду й виховуємо в собі творчу особистість. Яка радість чекає кожного, хто відчув глибіню слова серцем і розумом, усвідомив необхідність свого постійного вдосконалення. І скрізь на шляхах зростання з нами мова. Вона веде на вершини знань і відчиняє двері до духовної скарбниці людства. Мова – наш найкращий друг, наставник, постійний порадинок і найдосконаліше знаряддя (І. Вихованець).

в) Рідна мова – це найособистіша й найглибша сфера обстоювання свого „я”, коли воно є, своєї особистої й національної гідності. Та річ не тільки в цьому. Річ і в об’єктивній природності, необхідності, доцільності рідних мов та мовного розмаїття в багатонаціональному світі, річ в об’єктивній цінності їх для картини світу, річ у тому, що з умиранням усякої, а особливо розвиненої національної мови, людство назавжди втрачає одну зі сторінок своєї духовної історії, стає біднішим і несправедливішим (І. Дзюба).

г) *Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України.*

В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України... (Конституція України).

1. Доведіть, що це тексти. Що є спільного й відмінного в них?
2. Визначте стиль текстів, тип мовлення, обґрунтуйте свою думку.
3. Підкресліть мовні засоби, що „визначають” стильову належність тексту.
4. Визначте тему й мікротеми (якщо є), головну думку кожного тексту.
5. Обґрунтуйте доцільність зачину й кінцівки текстів.
6. Доберіть заголовки. Чи може бути один заголовок до всіх текстів?
7. Назвіть ключові слова кожного тексту.
8. Визначте мовні засоби зв'язку в текстах.
9. Поясніть орфограми й пунктограми.

Такі й аналогічні післятекстові завдання допомагають студентам згадати відомості про текст, стилі мовлення, їх мовні засоби, активізують творче мислення й пам'ять, навчають орієнтуватися в мовленнєвих ситуаціях.

Використання вправ на порівняльний аналіз текстів однієї тематики, але різної стильової належності сприяє формуванню вмій студентів визначати й аналізувати мовні особливості текстів різних стилів, удосконаленню вмій і навичок порівнювати, робити припущення й добирати аргументи на їх підтвердження, оперувати поняттями лінгвістичного плану. Така ґрунтовна, послідовна й систематична робота студентів-першокурсників сприяє вдосконаленню навичок ЛАТ.

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕСТИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНOSTІ ВМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

В освітніх закладах розробляють та активно впроваджують інформаційно-комунікативні технології, зокрема дистанційні курси, орієнтовані на засвоєння студентами нової інформації, відпрацювання практичних умінь і навичок, ефективну організацію самостійної роботи студентів, перевірку рівня сформованості знань, умінь і навичок тощо.

Одним із важливих складників дистанційних курсів, що входить до контрольнo-моніторингового блоку і забезпечує реалізацію контрольної функції навчально-виховного процесу, є комп'ютерні тести.

М. Починкова, детально проаналізувавши вимоги до дистанційних курсів загалом і для студентів філологічних спеціальностей зокрема, зауважує, що кількість тестових запитань не повинна перевищувати загальноприйняті норми: для поточного тесту – 20-30 питань, для модульного – 40-50; для підсумкового – від 50 до 70, а тестові завдання мають відповідати таким вимогам: «змістовна валідність» – відповідність змісту навчання; простота – завдання в одному тесті мають бути одного рівня засвоєння; однозначність – стосується конструювання еталона відповіді (змістовність, повна відповідь, відбір відповіді на вибір або варіантів відповідей); надійність забезпечується значною кількістю питань для виключення вгадування [1, с. 1]. Крім того, можливості комп'ютерних технологій дозволяють до змісту тестових завдань уміщувати різноманітні таблиці (демонстраційні, узагальнювальні, зіставні та ін.), фрагменти уроків, моделі, презентації, відеозаписи, приклади вправ і завдань тощо, що урізноманітнює структуру тестів.

Водночас зауважимо, що задля поточного оцінювання досягнень студентів не можна віддавати перевагу лише комп'ютерному тесту, адже він має певні недоліки: здатність тестів контролювати лише результати, а не пізнавальну діяльність загалом, можливість угадування правильної відповіді за умови повної відсутності знань з методики навчання української мови, неврахування індивідуальних здібностей студентів, зокрема темпераменту, розвитку аналітичного мислення, пам'яті, не завжди правильне встановлення однозначного причинно-наслідкового зв'язку між складеними тестами, знаннями й уміннями, що перевіряються, і отриманими результатами тощо [2, с. 319].

Цілком підтримуємо думку Л. Сімоненко, що не всі знання й уміння, необхідні для становлення професійної компетентності майбутнього філолога, викладач може перевірити за допомогою тестів, адже, крім знання власне лінгводидактичних понять і термінів, зокрема назви методів, прийомів, їх класифікацій; назви й особливостей застосування вправ і завдань на уроках української мови; назви засобів навчання української мови; назви помилок, недоліків у вивченні української мови тощо, які можна перевірити за допомогою комп'ютерного тестування, студенти засвоюють особливості навчально-виховного процесу мовної освіти в середній школі; вчать свідомо створювати власний досвід викладання української мови в освітніх закладах різних форм і типів; оволодівають вміннями виявляти й використовувати кращі надбання педагогічного досвіду. А це, зокрема, вимагає використання в дистанційному курсі письмового висловлення власного погляду на суперечливу проблему, написання анотацій, складання конспектів уроків, створення відеопрезентацій, розроблення дидактичного матеріалу для школярів тощо.

Результати апробації складених нами комп'ютерних тестів з метою перевірки рівня засвоєння студентами знань з дистанційного курсу «Методика навчання української мови» дозволяють дійти таких висновків:

використання комп'ютерних тестів дозволяє скоротити час на їх перевірку, дає змогу перейти від суб'єктивного оцінювання до об'єктивного обґрунтованого неупередженого контролю за рівнем сформованості професійно необхідних знань, умінь і навичок студентів, усебічно проаналізувати зроблені студентами помилки й відповідно скоригувати навчальний процес, обираючи найбільш адекватні меті дистанційного курсу методи і прийоми тощо.

Література

1. Починкова М. М. Методичні вимоги до змісту й структури дистанційного курсу філологічного спрямування [Електронний ресурс] / М. М. Починкова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/23_SND_2008/Pedagogica/26389.doc.htm

2. Сімоненко Л. Ю. Тест як засіб контролю сформованості методичної компетентності студентів-філологів / Л. Ю. Сімоненко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Вип. 64 / Херсон. держ. пед. ун-т ; [редкол.: Барбіна Є. С. та ін.]. – Херсон : [Б. в.], 2014. – С. 316 – 322.

Андрієць О.М.

ПЕРЕКАЗ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДИСКУРСНОГО МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

На сучасному етапі розвитку національної школи посилюється інтерес до мовної освіти. Зокрема, акцентується увага на формування мовної особистості, яка відзначалася б свідомим ставленням до вивчення української мови, мовленнєвою активністю на всіх етапах оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання та впливу, високою мовленнєвою культурою.

Визначені проблеми пов'язані з реалізацією комунікативної мети навчання української мови, котра полягає у «формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої

діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетентності [6, с.2]».

Отже, навчання мови має бути спрямоване на формування мовної особистості – людини, яка добре володіє системою лінгвістичних знань, репродукує мовну діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку.

У процесі формування дискурсного мовлення школярів головна роль традиційно відводиться роботі над розвитком зв'язного мовлення учнів, або за сучасними лінгводидактичними працями – розвитком комунікативних (мовленневих) умінь. Належне місце в цьому контексті відведено переказуванню, що в різні роки відобразилося в концепціях українських та російських лінгводидактів М. Баранова, Л. Виноградової, Г. Іваницької, Г. Івченкова, С. Карамана, Т. Ладиженської, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Пентилюк, М. Пльонкіна, М. Стельмаховича, Т. Сурової, І. Харченко, Т. Шелехової, Г. Шипіциної та ін.

У науковій методичній літературі знаходимо різні підходи до трактування поняття «переказ». На думку І. Морозової, переказ – це «загальна назва робіт, пов'язаних із відтворенням готового, чужого тексту [5, с.11]». М. Пентилюк переказом вважає вправу, «в основі якої лежить відтворення змісту висловлювання і складання тексту за готовим матеріалом [4, с.169]». Аналогічне визначення подано С. Караманом: переказ – це «відтворення змісту заслуханого або прочитаного тексту оповідання, поезії, твору чи будь-якої статті [3, с.206]» та О. Горошкіною, яка характеризує переказ як «вид роботи, що передбачає відтворення змісту висловлювання і складання тексту за готовим матеріалом [9, с.200]».

Сучасні лінгводидактичні словники містять схожі наукові статті щодо потрактування цієї дефініції. Порівняймо:

| | | |
|--|---|---|
| Переказ – вид роботи з розвитку мовлення, що передбачає відтворення змісту сприйнятого на | Переказ – вид роботи з розвитку зв'язного мовлення, який передбачає передачу в | Переказ – вид роботи учня, засіб розвитку мовлення на основі зразка. |
|--|---|---|

| | | |
|---|--|--|
| <p>слух або прочитаного тексту. Словник-довідник української лінгводидактики: навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – С. 184.</p> | <p>усній чи письмовій формі прочитаного або прослуханого тексту. Кочан І.М., Захлюпана Н.М. Словник-довідник із методики викладання української мови. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – С. 205.</p> | <p>Наумчук М.М., Лушпинська Л.П. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови: навч.-метод. посіб. – Тернопіль : Астон, 2003. – С. 87.</p> |
|---|--|--|

Уважаємо визначення терміна «переказ», запропонований М. Пентилюк, найбільш прийнятним для нашого дослідження, оскільки вчена бере до уваги зміст і результат роботи, виділяє головне й суттєве в понятті.

Різноманітність думок щодо визначення «переказ», на нашу думку, є причиною відсутності єдиної системи класифікації видів переказів, у той час як шкільна практика спирається на значну кількість переказів, що розрізняються за змістом, метою, обсягом, за відсутністю або наявністю плану й умов його складання, за ступенем ускладненості переказу додатковими завданнями та ін.

Група дослідників (М. Баранов, Т. Ладиженська, І. Морозова та ін.) за основу бере п'ять принципів класифікації переказів:

- 1) за відношенням до обсягу вихідного тексту (*докладні та стислі*);
- 2) за відношенням до змісту вихідного тексту (*повні, вибіркові та перекази з додатковим завданням*);
- 3) за ускладненістю мовними завданнями (*із лексичним, граматичним, стилістичним та ін. завданнями*);
- 4) за сприйняттям вихідного тексту (*переказ прочитаного, почутого та сприйнятого і на слух, і зорово текстів*);
- 5) за ступенем знайомства з вихідним текстом (*переказ незнайомого та знайомого, відомого учням, текстів*).

М.Т. Баранов додає ще три принципи, розрізняючи за тематикою вихідного тексту (*перекази про тварин, дружбу, світ тощо*); за жанрово-композиційними особливостями вихідного тексту (*переказ-опис, переказ навчальної статті та ін.*) [1, с.283]». М. Пентилюк та О. Горошкіна наголошують на виділенні усних і письмових переказів через існування аналогічних форм відтворення тексту. М. Пентилюк виділяє принцип класифікації переказів за способом виконання й поділяє перекази на індивідуальні та колективні [4, с.169]. О. Горошкіна до того ж вводить принцип класифікації переказів за наявністю творчих елементів, за якими розрізняє творчі перекази та перекази-переклади [9, с.200]».

Нестандартним є підхід М. Барінової до класифікації переказів на основі визначених принципів класифікації. Так, за способом передачі змісту тексту вона виділяє повні (докладні), стислі, близькі до тексту, вибіркові перекази з елементами твору; за характером текстового матеріалу – перекази розповідного характеру, з елементами опису, перекази-описи, перекази з елементами роздуму, типу роздуму, типу характеристики тощо [2, с.179-183]. Більш визнаною можна назвати класифікацію переказів, створену С. Караманом, який запропонував їх за багатьма ознаками: за повнотою і формою відтворення тексту, мовним матеріалом та способом сприймання й виконання тощо.

Після вивчення класифікацій переказів робимо висновок, що одні з них, незважаючи на повноту охоплення ознак переказів і врахування всіх принципів класифікації, є незручними для користування в шкільній практиці через надзвичайну ускладненість, інші не враховують суттєвих принципів класифікації.

Аналіз лінгводидактичної літератури, спостереження навчального процесу, анкетування учнів та вчителів міста Херсона, власного педагогічного досвіду стали підґрунтям для створення власної найбільш

ефективної, на нашу думку, для розвитку дискурсного мовлення сучасного школяра таку класифікацію:

- за формою відтворення вихідного тексту (усні та письмові перекази);
- за характером відтворення вихідного тексту (докладні, стислі, вибіркові та творчі перекази);
- за метою проведення (навчальні та контрольні).

Перший принцип (за формою відтворення тексту) не новий у методиці навчання української мови. Він був висвітлений у дослідженнях С. Карамана, М. Пентилюк, Т. Сурової, Г. Шипіциної та ін., у працях яких знаходимо різні точки зору на місце усного переказування в системі роботи з розвитку зв'язного мовлення. Так, Т. Сурова вважає, що усне переказування доцільно проводити після підготовчої роботи на уроках під час вивчення мовної теми, після аналізу тексту на окремому уроці, а також після читання тексту й бесіди за його змістом [10, с.12]. Іншу думку має М. Пльонкін, який не рекомендує проводити усне переказування як підготовчу роботу до письмового переказу. Адже усне мовлення, стверджує автор, за своєю природою не адекватне письмовому, і ті речення, що були закладені під час переказування, можуть бути замінені іншими конструкціями в письмовій роботі. Дослідник радить замінити усне переказування мовним аналізом тексту [8, с.12]». На нашу думку, попереднє усне переказування дає змогу учням на основі багатьох варіантів створити власний текст з урахуванням проаналізованих помилок, тому його доречно проводити під час роботи над письмовим переказом, особливо в школах з російською мовою навчання.

Поділ переказів на докладні, стислі, вибіркові і творчі здійснено в дослідженнях М. Барінової, О. Горошкіної, С. Карамана, І. Морозової, Г. Шипіциної та ін., однак відсутній єдиний підхід до формування принципу такої класифікації. Так, М. Барінова називає цей принцип «за способом передачі змісту [2, с.183]», О. Горошкіна – «за обсягом [9, с.200]», С. Караман – «за повнотою викладу [3, с.208]», М. Пентилюк – «за повнотою

відтворення висловлювання [4, с.169]», Г. Шипіцина – «за творчим внеском учня [11, с.255]». Назва принципу «за характером відтворення вихідного тексту», запропонована І. Морозовою [5, с.13]», є на нашу думку, цілком справедливою, оскільки враховує природу, форму й вид переказу.

Наукові концепції провідних учених-лінгводидактів дозволяють нам стисло схарактеризувати визначені види переказів. При докладному переказі вихідний текст відтворюється якомога детальніше й повніше зі збереженням його типу композиційних мовних і стильових особливостей зумовлених комунікативною настановою та ідейним задумом автора. Стилий переказ, на відміну від докладного, вимагає передачі змісту тексту узагальнено, коротко, зі збереженням або зміною (залежно від обсягу й характеру скорочення) типу тексту. При вибіркового переказі новий текст складається на основі відібраного на задану тему матеріалу (зміст одного епізоду з твору, розкриття однієї з підтем або сюжетних ліній, одного пункту плану тощо). Творчі перекази передбачають зміну вихідного тексту залежно від характеру завдання в усній чи писемній формі.

Принцип класифікації переказів за метою проведення вже висвітлювався в науково-методичній літературі. Ми вважаємо необхідним розрізнити навчальні та контрольні перекази, оскільки перші – спрямовані на формування мовленнєвих умінь і навичок школярів, а відтак і їх дискурсного мовлення, а контрольні – служать засобом контролю, рівня вже засвоєних знань та сформованих умінь.

Отже, суттєва роль у розвитку дискурсного мовлення школярів, їх комунікативних умінь та навичок, що сприяє розвиткові мовної особистості, належить переказам, котрий являє собою вид роботи, в основі якої лежить відтворення змісту висловлювання, створення тексту на основі поданого (вихідного).

Література

1. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А. и др. Методика преподавания русского языка / Т.М. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов. – М. : Просвещение, 1990.
2. Баринова Е.А. и др. Методика русского языка / Е.А. Баринова. – М. : Просвещение, 1984.
3. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії: Навч.посібник для студентів вищих закладів освіти / С.О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000.
4. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник для студентів-філологів / За ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2010.
5. Морозова И.Д. и др. Виды зложений и методика их проведения: Пособие для учителя / И.Д. Морозова. – М. : Просвещение, 1984.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів : Українська мова; Українська література. 5-9 класи. – К. : Освіта, 2013.
7. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.
8. Пленкин Н.А. Изложение с языковым разбором текста / Н.А. Пленкин. – М. : Просвещение, 1978.
9. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : Посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів / За ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011.
10. Суровая Т.И., Лебедик А.Л. Сборник изложений и контрольных диктантов по русскому языку для 5-9 классов : Пособие для учителя / Т.И. Суровая, А.Л. Лебедик. – К. :Освіта, 1994.
11. Шипицына Г.М. Изложения и сочинения с заданными и ответами :Книга для учителя / Г.М. Шипицына. – М. : Просвещение, 1997.

Варнавська І.В.

ІСТОРИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА

Вузькогалузеві терміни становлять понад 60% професійної лексики фахівця, решту посідає загальнонаукова, міжгалузєва термінологія і загальноповживані слова. Термінологічна лексика має велике значення для

науково-виробничої комунікації, полегшує процес засвоєння знань і реалізації їх у майбутній фаховій діяльності, поглиблює професійні знання студентів, є засобом розширення активного професійно зумовленого словникового запасу, підвищує культурний рівень майбутніх спеціалістів.

Проблема якості мовленнєвої підготовки студентів історичного напрямку була й залишається актуальною. Відомо, що розвинена мовна культура є основною ознакою високої культури учителя історії. Представники архівної справи та вчителі історії завжди відрізнялися надзвичайно уважним ставленням до мови, слова, до його вживання у фахових текстах.

У методичній літературі увага приділяється проблемам формування мовленнєвої культури студентів (Н.Бабич, О.Беляєв, А.Коваль, М.Пентилюк, В.Мельничайко та ін.). Прийоми засвоєння термінології згадуються побічно, розроблено окремі види робіт із професійною термінолексикою (Н.Костриця, Л.Лучкіна, В.Михайлюк, Т.Рукас, Н.Тоцька, Я.Януш). Загальної системи роботи з історичною термінологією, яку можна було б застосовувати під час навчання української мови фахівцям напряму історія не розроблено.

Історична термінологія складалася одночасно з розвитком суспільства, обслуговуючи усі сферу державних відносин. Так, зародки історичної лексики з'являються за часів Київської Русі. Русько-візантійські договори 907, 911, 944 р.р. доводять, що на початку X ст. Русь не тільки укладала звичайні для того часу договори «миру і любові», а й досягла високого рівня тогочасної дипломатії – рівноправних двосторонніх письмових договорів. У текстах цього періоду застосовуються питомі слова, що називають поняття правил ведення війни, торгівлі, переговорів: род – народ; удержание – підтвердження; любовь – мирний договір; писанием – письмово; клятва – присяга, закон; проказа – провина, ряд – договір; сли – послы; тяжа – процес; рухло – товар (порівн. сучасне рухомість); обряжение – письмовий заповіт;

харатя – хартія; покон – устав, закон, мир; урядимся – домовимося тощо [1, 6-9]. Це фактично прототипи історичних термінів.

Формуванню у студентів професійної мовленнєвої компетентності на основі фахової термінології сприяє курс "Українська мова (за професійним спрямуванням)", що враховує особливості викладання мови на факультетах нефілологічного спрямування, визначаючи їх профільною специфікою, зокрема історичний напрям.

Продуктивність засвоєння термінів і їх активне використання в усному та писемному українському фаховому мовленні багато в чому залежить від відповідної системи завдань, послідовно спрямованих як на переклад і вдумливе засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології у конкретних професійних ситуаціях.

Під час опрацювання текстів історичного спрямування ефективним є поєднання вправ як репродуктивного характеру, що виконують ознайомлюючу функцію, так і творчих, що сприяють активному самостійному використанню термінологічної лексики відповідно до виробничої ситуації.

Серед великої кількості репродуктивних вправ ефективним є використання:

- дайте усно тлумачення фаховим термінам (*герменевтика, естамп, інкунабули, конха, маргіналії, нумізматика, піктограма* тощо);

- доберіть терміни до запропонованих визначень, наприклад:

- ... – це *кругла у плані архітектурна споруда.*

- ... – це *відзнаки та атрибути влади української козацької старшини XVI-XVIII ст.*

- ... – це *предмет, якому приписують надприродну здатність оберігати людину, що його носить, від хвороби, нещастя* тощо;

- перекладіть українською мовою термінологічні сполуки та мовні кліше, що належать до фахової галузі підготовки, наприклад: *дифференциальный криптоанализ, хронологически дифференцированный, анализируемый период, привлекаемые материалы, зависимое положение, зависящий от эгоистических интересов, самая мощная и просвещённая империя, заброшенные раскопки, историко-культурный материал;*

- наведіть приклади термінів за фахом різних за походженням (грецького, латинського, англійського, німецького, французького, італійського, питомі);

- перекажіть матеріал попередньої лекції, звертаючи увагу на вимову та вживання фахової термінології;

- наведіть приклади фахових термінів, які відповідають характеристикам:

1. *Загальнонауковий термін, однокомпонентний, запозичений.*
2. *Вузькоспеціальний термін, двокомпонентний, корінний.*
3. *Вузькоспеціальний термін, однокомпонентний, запозичений.*
4. *Міжгалузевий термін, однокомпонентний, корінний.*
5. *Загальнонауковий термін, двокомпонентний, запозичений.*

Вправи творчого спрямування повинні бути складнішими і передбачати більшу самостійність студента при їх виконанні, наприклад:

- доберіть фаховий текст наукового стилю (250-300слів).

Проаналізувати за планом:

1. *Вкажіть підстиль тексту, відповідь обґрунтуйте на підставі аналізу стильових рис, мовних засобів різних рівнів.*

2. *Впишіть 5-7 термінів різних за спеціалізацією. Проаналізуйте їх за структурою.*

3. *Вкажіть, які за походженням переважають терміни. Наведіть приклади із різних мов. Чи є можливість замінити їх корінними?*

- заповніть таблицю «Мовні особливості наукового стилю», доберіть приклади із фахових текстів:

| <i>Мовний рівень</i> | <i>Мовні особливості</i> | <i>Приклади</i> |
|----------------------|--------------------------|-----------------|
| Лексичний рівень | | |
| Морфологічний рівень | | |
| Синтаксичний рівень | | |

- складіть простий план на одну із запропонованих тем: «Фахові знання – гарант професійного успіху», «Культурна ситуація в Україні на початку XXI ст.», «Дружини православних священників та їх роль у сім'ї», «Уся діяльність людини перебуває під знаком слова», «Стан системи військової освіти» тощо;

- складіть діалог виробничої тематики, насичений історичною термінологією;

- доберіть науковий текст за фахом (власне-науковий) обсягом 120-150 слів. Проаналізуйте його граматичні особливості за схемою:

1. Морфологічний склад висловлювання (заповнити таблицю)

| Іменник | Дієслово | Прикметник | Прислівник |
|---------|----------|------------|------------|
| | | | |

2. Синтаксична будова висловлювання (заповнити таблицю)

| Прості неускладнені речення | Прості ускладнені речення | Складні речення |
|-----------------------------|---------------------------|-----------------|
| | | |

- знайдіть у поданому тексті терміни, схарактеризуйте їх за різними класифікаціями:

В українській історіографії XVII — XVIII століть визначне місце займає твір, який його видавцем О. Лазаревським умовно названо Чернігівським літописом, хоча твір має свою первісну назву: «Літописець в Руських и Польських що ся сторонах діяло і якого року». Чернігівський літопис є важливим джерелом та цікавою пам'яткою української

історичної і суспільно-політичної думки того періоду. Однак його високо поцінують не тільки історики. Дослідники-філологи відносять його до жанру історико-оповідної прози, вважають видатною пам'яткою української літератури і мови, відзначаючи при цьому стилістичну спільність чернігівського літопису з славнозвісним літописом Самовидця початку XVIII століття;

- складіть усне висловлювання фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію.

Безперечно, найбільш доцільним для формування мовленнєвої фахової компетенції на основі термінології є використання текстів зі спеціальності. Невеликих за обсягом, доступних за змістом, насичених словами, стійкими словосполученнями і граматичними конструкціями, характерними для мови спеціальності.

Викладачеві з української мови (за професійним спрямуванням) складно організувати роботу над вивченням фахової термінології як системи, що є основою для опанування майбутньою професією, знайти інформативні тексти за фахом, із великої кількості вузькогалузевих термінів, що найчастіше уживаються у професійній діяльності вчителів історії. Отже, перспективи виходу з цієї ситуації вбачаємо у тісній співпраці викладачів української мови із викладачами історії, архівної справи, у створенні інтегрованих методичних посібників з української мови, наповнених текстами, що несуть у собі базові знання для майбутніх спеціалістів, насичених найуживанішою фаховою термінологією, створенні перекладних словників-мінімумів фахових термінів та професійних сполук.

Література

1. Памятники русского права. Памятники права Киевского государства. X–XII вв. / Сост. А.А. Зимин; под ред. С.В. Юшкова. – М.: Государственное издательство юридической литературы, 1952. – 288 с.
2. Словник історичних термінів і понять. Навчально-методичний посібник / Укладачі Л.О. Рощина, О.В. Беліков, А.М. Фесенко – Донецьк: Державний університет інформатики і штучного інтелекту, 2008. – 55 с.

3. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів / Н.Тоцька // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 62-65.

Мунтян С.В.

РОБОТА З ЛІНГВІСТИЧНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Професійна діяльність людини значною мірою визначає повноцінність її життя, є показником того, відбулася вона як особистість, фахівець, громадянин чи ні.

Основними складниками успішної професійної діяльності є: ґрунтовні професійні знання; практичні вміння й навички, що формуються на їх основі; власний стиль життя і праці; розвинена комунікативна культура.

Комунікативна культура – це система знань, норм, цінностей і зразків поведінки, прийнята в певному суспільстві, яку людина природно реалізує в офіційному і неофіційному спілкуванні. Розвинена комунікативна культура, що матеріалізується переважно в мовленні, є умовою активної співпраці людей у різних сферах діяльності, досягнення ними життєвого успіху. Тому проблема формування мовної особистості, людини, яка виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, вирішується як у загальноосвітніх навчальних закладах, так і в системі вищої освіти. Особливого значення набуває вивчення мов для студентів філологічних спеціальностей, для яких мови є не тільки засобом пізнання, спілкування, репрезентації себе в соціумі, реалізації професійних умінь і навичок, а і змістом професійної діяльності. Саме з вивченням мов пов'язаний процес формування професійних умінь і навичок студентів-філологів.

Курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» продовжує шкільний курс української мови. Мета його вивчення у ВНЗ – усвідомлення системи української мови й розкриття особливостей її функціонування

передусім у межах наукового і офіційно-ділового стилів (професійного спілкування).

Оскільки цей курс практичний, важливо уникнути дублювання шкільної програми української мови. З іншого боку, зважаючи на обмежену кількість годин і практичне спрямування навчання, немає можливості ґрунтовно вивчати курс сучасної української літературної мови. Розв'язанню цієї суперечності, на нашу думку, сприятиме, зокрема, робота над лінгвістичною термінологією на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням).

Збагачення словникового запасу як загальнонавчальною лексикою, так і термінологічною є важливим аспектом удосконалення мовлення студентів-філологів і передумовою повноцінної професійної діяльності їх.

Точне знання про будь-яке явище об'єктивної дійсності вимагає також і точного знання його назви-терміна. Наука, породжуючи відповідні терміни, при цьому сама просувається вперед завдяки визначенню точного смислу цих термінів, оскільки вони не тільки пасивно реєструють поняття, але у свою чергу впливають на ці поняття, уточнюють їх, відділяють від суміжних уявлень.

Термін – слово або словосполучення, що виражає чітко окреслене поняття певної галузі науки, техніки, мистецтва, суспільно-політичного життя. Його ознаки: 1) однозначність (у межах певної системи); 2) точність і байдужість до контексту; 3) стилістична нейтральність; 4) стислість (проте це критерій, мабуть, бажаний, ніж реальний); 5) наявність чіткої дефініції; 6) відсутність синонімів чи антонімів у межах певної системи [1].

Точність – важливий аспект мови професійного спілкування. На думку С.Л.Рубінштейна, точною можна вважати мову, у якій слова є термінами, а їх значення – поняттями. Науковець зазначав, що слово стає терміном за умови, якщо воно звільняється від випадкового змісту й повністю виділяється з контексту певної системи знань. За його визначенням, “суттєвою стороною

розвиненої мови є вміння користуватися словами наукової мови як термінами та здатність усвідомлювати їх точне термінологічне значення” [2, с.479].

Для засвоєння термінів у шкільній практиці вчений рекомендував давати школярам спочатку текст, на основі якого вони можуть з’ясувати значення слова-терміна, а потім уже вводити його в спілкування. Якщо вводити термін раніше, то він залишиться словом повсякденної мови з більш або менш розпливчастим значенням. Конкретне розв’язання питання, що стосується встановлення етапу роботи над терміном, може видозмінюватися залежно від особливостей навчального матеріалу і розумового розвитку школярів, але загальний принцип має залишатися незмінним: “термін визначається з контексту наукового знання; точна мова – це контекстна мова” [2, с.480]. Для студентів ВНЗ, що вивчають УМ (за професійним спрямуванням), контекстом такого наукового знання під час засвоєння професійних термінів є її шкільний курс.

Окрім того, пізнанню, запам’ятовуванню, зберіганню й відтворенню термінів сприяють і психофізіологічні особливості: словесна пам’ять має міцно закріплені одиниці зі сфери повсякденної мови; уже створена певна система знань з української мови, у якій терміни відмежовуються від загальноживаних слів; розвинене образне й логічне мислення, високий рівень абстрагування тощо.

Умовою запам’ятовування матеріалу є його розуміння і повторення [І.Синиця, Н.Менчинська, В.Добромислов]. Найбільш доцільним для заучування є рівномірний розподіл повтору в часі та використання термінів у практичній діяльності. Цьому сприяє принцип наступності й перспективності навчання, що реалізується, зокрема, через міжпредметні зв’язки: зі шкільним курсом української мови, іноземними мовами та вступом до мовознавства.

Поняття, дефініція якого сконцентрована в терміні, – це форма відбиття світу і мислення, за допомогою якої пізнається сутність явищ і процесів,

узагальнюються їхні суттєві сторони та ознаки. У роботі над ним і терміном необхідно виходити з положення, що поняття не лише знання, а й думка. Як знання поняття засвоюється, як думка поняття розвивається, причому розвиток поняття здійснюється в процесі його засвоєння. Це ми враховуємо під час навчання.

На першому занятті розглядаються основні поняття і терміни двох важливих суспільних категорій – мови та професійної діяльності (мова, національна мова, державна мова, функції мови, її стилі й норми тощо). Це дозволяє визначити основні параметри навчальної роботи під час вивчення відповідного курсу.

Практика свідчить, що недостатнє розуміння значення термінів, невміння виділяти їхні суттєві ознаки призводить до неправильного формування понять. Наприклад, пояснюючи вживання апострофа, студенти формулюють правило так: “після губних звуків перед йотованим голосним на письмі ставиться апостроф”. Але ж апостроф не може ставитися після звука, він ставиться після букви на позначення приголосного звука. З’ясування значень термінів допомагає усунути ці недоречності.

Важливим є усвідомлення студентами зв’язків між поняттями. Наприклад, починаючи вивчати морфологічні норми професійного мовлення, розглядаються поняття **граматична категорія, парадигма**, які краще засвоюється у зв’язку з поняттями **граматичне значення, граматична форма**. Формулювання визначень частин мови з використанням наведених термінів свідчить про розвиток лінгвістичної думки, про більш високий рівень розуміння мови як системи.

Збагачення мови студентів термінологічною лексикою відбувається і шляхом використання прикладів у процесі вивчення різних тем курсу.

Постійною є робота зі словниками різних видів. Студенти отримують різнопланові завдання (перекладання, з’ясування значення слова, його етимології), що спонукають їх до користування словниками. Під час добору

дидактичного матеріалу звертаємо увагу на насиченість його термінологічною лексикою. Значення окремих термінів з'ясовуємо за словниками (тлумачним, іншомовних слів, термінологічним).

Ефективному засвоєнню лінгвістичних термінів, глибокому усвідомленню їх сприяє етап контролю та корекції знань студентів. Даючи відповіді на тестові завдання: “Яке з поданих визначень є більш точним?”, “Яке з поданих визначень є правильним?”, студенти мають змогу перевірити свої знання, краще запам'ятати терміни. Така поетапна робота зумовлює включення термінів до активного запасу слів для оперативного використання їх студентами в мовленні.

Отже, упровадження в професійно-виробниче мовлення студентів термінів, зокрема лінгвістичних, з урахуванням їх синтагматичних і парадигматичних особливостей – одне із завдань курсу української мови (за професійним спрямуванням). Пропедевтичними засадами роботами над терміном вважаємо такі:

1. Термін виступає не як слово або словосполучення, а як абстрактне поняття.
2. Для успішного засвоєння термінів студенти повинні одержати чіткі поняття про їх лексичну співвіднесеність.
3. Для міцного оволодіння теоретичними основами мови та для розвитку комунікативно-професійного мовлення студенти мають цілеспрямовано і систематично вживати терміни у своїх навчально-наукових висловлюваннях.

Шляхами роботи над лінгвістичною термінологією, збагаченням професійної лексики є:

- цілеспрямоване вивчення термінів, необхідних для усвідомлення мови як системи;
- постійна робота зі словниками;
- використання термінів як дидактичний матеріал;

- перевірка засвоєння термінів на етапі контролю й корекції знань;
- здійснення міжпредметних зв'язків.

На нашу думку, така систематична й різнопланова робота з термінами сприятиме формуванню системи фахових знань, буде корисною при вивченні інших мов, забезпечить належний рівень професійної компетентності.

Література

1. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. – К. : Вища школа, 1985.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в двух томах. – М. : Педагогика, 1989. – Т.1.

Окуневич Т.Г.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ РИТОРИКИ У ВНЗ

В умовах духовно-інтелектуального відродження українського народу, зростання його культурно-просвітницької активності, впровадження інноваційних процесів у практичну діяльність вчителя, активізується інтерес до фундаментальних гуманітарних наук, спрямованих на формування творчої гармонійної особистості, яка може ефективно володіти переконуючим словом, етичним риторичним вчинком.

Водночас зростає вагомість риторики в усьому світі, яку називають теорією і практикою комунікації (США), теорією мовного існування людини (Японія), неориторикою (Бельгія), а високоцивілізовані держави вкладають значні кошти в її розвиток з метою формування національного інтелекту як найціннішого ресурсу.

У цих умовах перебудова вітчизняної вищої школи передбачає вирішення багатьох проблем, серед яких чільне місце належить підготовці висококваліфікованих кадрів, які б майстерно володіли словом – ораторським мистецтвом.

Пошуки нових підходів та шляхів підготовки сучасного вчителя-філолога ґрунтуються на положеннях Державної національної програми («Україна XXI століття»), Законах України «Про Освіту», «Про вищу освіту», в Концепції мовної освіти, Державному стандарті базової й повної середньої освіти та ін. На різних етапах суспільного розвитку дослідникам вивчено та узагальнено науковий та емпіричний досвід щодо виховання риторичної культури особистості. У вітчизняній науці окреме місце належить працям, присвяченим теорії і технології виконавсько-мовленнєвої діяльності (І. Зимня, А. Капська, Ю. Львова, В. Тернопільська та ін.). Особливості впливу живого слова у педагогічному спілкуванні вивчали І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Киричук, А. Мудрик, М. Пашкова, В. Сухомлинський та ін. Роль слова як засобу взаєморозуміння, переконання та виховання риторичної культури досліджували Ю. Азаров, Н. Болдирев, Г. Сагач, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Сластьонін, Н. Тарасевич та ін. Зокрема Г. Сагач вказує, що майстерність слова є «обов'язковим компонентом у діяльності педагога, хоча вона й досі відіграє другорядну роль у комплексі професійно-педагогічних умінь» [8, с. 159].

Дослідниця наголошує на необхідності розвитку нової галузі педагогічної науки – теорії і технології виконавсько-мовленнєвої діяльності педагога, яка вимагає відродження національної риторичної спадщини, формування національної школи красномовства, викладання курсу риторики в школах нового типу, ВНЗ України з метою виховання риторичної культури в системі народної освіти через концепцію гуманітаризації і гуманізації неперервної освіти [8, с. 159].

Дотично до цієї проблеми значний інтерес викликають праці С. Бугайової, Н. Буяльського, Л. Коренюка, Р. Маймана, С. Найдьонова, М. Соловйової, у яких дослідники визначили шляхи формування виконавсько-мовленнєвих умінь у майбутніх вчителів на рівні вищої школи.

Ні їх думку, принципово важливу роль в оновленні змісту освіти має відігравати орієнтація на інтегративні курси, зокрема риторики філософсько-дидактичного спрямування, пошук нових підходів до структурування знань, методики викладання предметів тощо.

Виховання риторичної культури особистості випускника вишу, зокрема майбутнього вчителя-філолога, ґрунтується на головних принципах педагогіки, риторики, психології та мистецтва. Теорію особистісно-діяльнісного підходу відбито в концепціях Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, К. Станіславського, які розвивали ідею максимально ефективної виконавської, ораторської діяльності педагогів з метою розв'язання педагогічних завдань.

Педагоги-теоретики В. Голубков, М. Рибнікова та інші поєднували словесну й педагогічну діяльність з мистецтвом живого слова як педагогічного інструменту навчання. А. Макаренко, В. Сухомлинський розширили цей взаємозв'язок на рівні ієрархії: мистецтво слова – виховання творчої особистості вчителя, що знайшло продовження в сучасних дослідженнях виховання риторичної культури особистості, зокрема, А. Капської [5].

Виховання риторичної культури особистості студента – майбутнього вчителя-словесника – вимагає формування спеціальних умінь у тісному зв'язку із вихованням мовленнєвої культури. Для цього до навчальних програм вишів включено дисципліни, що формують мисленнєво-мовленнєву та комунікативну культуру студента: риторику, мистецтво ділового спілкування (III–IV курси); еристику, полемічну майстерність оратора, теорію і практику аргументації (V курс).

Зміст програми риторики включає знання теорії та історії риторики, красномовства, розвиток педагогічної техніки, культури мовлення, ораторського мистецтва, полемічної майстерності оратора тощо. Живе ораторське слово вчителя є творчим актом ефективною комунікації з учнями, де матеріалом для спілкування найчастіше виступають власні думки оратора

або думки, втілені письменниками та вченими у спеціальних текстах. Вплив учителя чи викладача вишу на інтелект та емоції аудиторії є необхідною умовою впливової переконуючої усної комунікації [10]. Система підготовки майбутніх фахівців передбачає створення передумов для теоретико-практичного оволодіння студентами ораторськими вміннями як способом педагогічного впливу на учня. Кінцевим результатом навчання риторики вважаються такі вміння студентів:

- будувати розгорнутий монолог (лекцію тощо) з фахової проблематики;
- підтримувати ефективну конструктивну бесіду з будь-якої теми;
- засвоїти полемічне мистецтво, культуру конструктивного діалогу та полілогу (диспут, полеміка, дискусія);
- володіти етикою оратора;
- виробити індивідуальний образ оратора, власний ораторський стиль;
- розуміти і виявляти риси національної специфіки виступів та риторичних текстів зі скарбниці українського красномовства.

Окрім класичних, ефективними методами у формуванні риторичної особистості студента виявилися рольові та ділові ігри, методи словесної дії, розв'язання ситуативних завдань, творчі конкурси, мікровиступи на запропоновану тему, виступи-імпровазації, самоаналіз та рецензування (індивідуальна та колективна рефлексія), відеотренінги, відеопрактикуми, підготовка й проведення веб-квестів, тестування тощо.

У педагогічних університетах формування риторичної особистості здійснюється також і через самостійну роботу студентів, участь в художньо-творчих об'єднаннях, об'єднаннях за інтересами тощо.

Серед основних форм розвитку риторичних умінь студентів варто виділити: 1) слухання й конспектування повної лекції з риторики; 2) риторичний аналіз лекції, промови, виступу, дискусії тощо; 3) читання риторичної літератури з наступним аналізом, конспектування проблемних статей з риторики, еристики; 4) творення власної лекції, виступу з актуальної проблеми із наступним саморецензуванням; 5) написання рефератів, виступ

із ними перед аудиторією (на наукових конференціях, під час педагогічної практики); б) складання завдань творчого характеру тощо.

Кінцевою метою формування риторичної особистості має бути готовність студентів до самостійної риторичної діяльності у різних ситуаціях, у тому числі й нестандартних; стійкий позитивний мотиваційний інтерес до творчої риторичної діяльності; уміння вести бесіду на побутові, політичні, ділові, філософські, історичні та інші теми, що входять до кола культурної, компетентної людини; уміння слухати й чути співрозмовника, ставити запитання, коректно подавати репліки, вступати до розмови, доповнюючи й розвиваючи тему бесіди, брати участь у дебатах, диспутах, дискусіях з актуальних проблем.

Мета сучасної інтелігентної людини – осмислити багату риторичну спадщину людства й свого народу на новому етапі розвитку суспільства, а також, урахувавши власні можливості, конкретні ситуації спілкування, виробити оригінальний ораторський стиль, розширити духовно-інтелектуальні обрії у контексті світової культури.

Література

1. Абрамович С. Риторика та гомілетика / С.Абрамович. – Чернівці, 1995 – 327 с.
2. Гурвич С.С. Основы риторики / С.С. Гурвич, В.Ф. Погорелко, М.А. Герман. – К., 1978 – 315 с.
3. Берн Е. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Ерик Берн. – М., 1992.
4. Зарецька Є.М. Риторика. Теорія і практика мовної комунікації / Є.Зарецька. М., 2002. – С. 480.
5. Капская А.И. Основные тенденции развития мастерства слова педагога / А.Капская. – К., 1988. – 287 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 23 с.
7. Різдяний Ю.В. Теорія риторики / Ю.В.Різдяний. – М., 2006. – 512 с.
8. Сагач Г.М. Риторика / Галина Сагач. – К., 2001 – 317 с.
9. Сагач Г.М., Юнина Е.А. Риторика в интеллектуальных играх. – К., 1990 – 293 с.
10. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя / И.И.Чернокозов. – К.: Радянська школа, 2008. – 221с.

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З МОВИ

Ушакова Н.І.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Організація навчання іноземних студентів філологічного профілю є *актуальною* проблемою, обумовленою багатоаспектністю предмета мовної та професійної підготовки названого контингенту.

Мета публікації – показати основні підходи та принципи організації навчання мови (української, російської) іноземних студентів-філологів на сучасному етапі на прикладі особливої групи – студентів факультету іноземних мов, для яких українська (російська) єдина у трьох іпостасях: це мова навчання, мова спеціальності та друга іноземна мова. Першою іноземною мовою зазвичай є одна з європейських мов: англійська, французька, німецька, іспанська тощо.

Метою навчання іноземних студентів-філологів є формування комунікативної компетентності, володіння мовою на рівні, близькому до рівня її носіїв-філологів у межах навчально-професійної, соціокультурної, ділової, суспільно-політичної та розмовно-побутової сфер спілкування. Основні напрями підготовки філологів – підготовка перекладачів і викладачів іноземної мови.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти доцільно розглядати мовно-професійну особистість майбутнього філолога-перекладача як «медіатора культур», як комунікативну особистість, що бере участь в іншомовному міжкультурному спілкуванні. Для викладача іноземної мови вона також є засобом міжкультурної комунікації.

У зв'язку з цим завданнями навчання іноземних студентів – майбутніх викладачів і перекладачів є формування лінгвістичної (мовної та мовленнєвої), дискурсивної, компенсаторної (стратегічної) та лінгвокультурної компетенцій. Здатність використовувати такі компетенції сучасна методика інтерпретує як компетентність.

Навчання на факультеті іноземних мов має свою специфіку порівняно з навчанням філологів-україністів або русистів. Така специфіка пов'язана з кількістю годин, що виділяються на навчання мови, набором спеціальних дисциплін, співвідношенням теоретичних і практичних курсів. З одного боку, українська (російська) мова для майбутніх перекладачів є засобом навчання, оволодіння знаннями з інших дисциплін, засобом комунікації в усіх сферах життя, а з іншого боку – предметом вивчення і професійного аналізу. Крім того, іноземні студенти зазнають додаткових труднощів, здійснюючи під час навчання переклад з однієї нерідної мови на іншу нерідну. Це вимагає обґрунтованого поєднання практичного оволодіння мовою та її теоретичного вивчення. У межах практичного курсу української (російської) мови ставиться комплексне завдання оволодіння мовленнєвою діяльністю в різних сферах комунікації та отримання фундаментальних філологічних знань, прилучення до культурних цінностей народу, мова якого вивчається.

Для вирішення такого завдання під час вивчення української (російської) мови доцільно використовувати такі підходи: а) когнітивний (свідоме засвоєння знань і формування на їхній основі мовленнєвих навичок); б) діяльнісний (навчання спілкування через формування умінь у видах мовленнєвої діяльності); в) соціокультурний (взаємопов'язане навчання мови та культури); г) особистісно-орієнтований (урахування особистісних характеристик і комунікативних потреб); д) навчання у співробітництві (участь у дискусіях, сумісних переглядах кінофільмів із подальшим обговоренням тощо), е) створення засобами мови, що вивчається, і під час її вивчення ефективного навчального середовища.

Названі принципи та підходи до викладання російської мови як мови навчання та другої іноземної реалізовано у програмі курсу «Практична російська мова», що створена колективом викладачів кафедри мовної підготовки Центру міжнародної освіти ХНУ імені В.Н. Каразіна [5].

Головними принципами розробки програми є такі: 1) метапредметність, тобто спрямованість навчання на надпредметну інтерпретацію змісту освіти; 2) міжпредметність, або спрямованість навчання на інтеграцію знань зі спеціальних навчальних дисциплін.

Філологічна спрямованість визначає двоплановість змісту навчання в курсі практичної української (російської) мови. Мовний матеріал усіх комунікативних сфер має бути засвоєний на репродуктивному та продуктивному рівні, а також бути включений до системи професійної підготовки. Програма передбачає теоретичну систематизацію й узагальнення вивчених мовних явищ.

В основу викладання покладено аспектно-комплексний підхід, який містить навчання фонетики, лексики, граматики, словотвору, лінгвокраїнознавства, функціональних стилів мовлення й елементів лінгвостилістичного аналізу під час взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності.

Організація навчального матеріалу здійснюється відповідно до двох принципів: системно-мовного та проблемно-тематичного. Проблемно-тематичний принцип дозволяє поєднувати навчання мови із соціокультурологічним аспектом підготовки майбутніх перекладачів і викладачів. Проблемно-тематичний принцип реалізується під час відбору текстів різних функціональних стилів і жанрів із метою формування умінь рецепції й професійного осмислення функціонально-стилістичної системи мови.

Складниками методичного забезпечення реалізації названих завдань є навчання граматики [1, 3, 4], країнознавства України [6], словотвору [2], стилістики, лінгвокраїнознавства [7], методики викладання мови.

Реалізація названих підходів і принципів під час викладання таких дисциплін і взаємопов'язаного формування вмінь усіх видів мовленнєвої діяльності є методичним підґрунтям формування мовної особистості майбутніх філологів.

Література

1. Грамматика русского языка. Филологический профиль : учебное пособие для иностранных студентов III-IV года обучения / Л.Э. Ильина, Т.Е. Манивская, Н.И. Ушакова, А. П. Чуйкова. – 2-е изд., перераб. и исп. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. – 200 с.
2. Доценко Н.П. Учебное пособие по изучению именного словообразования в иностранной аудитории. – 3-е изд., перераб. и доп. / Н.П. Доценко. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. – 90 с.
3. Ильина Л.Э. Грамматика русского языка. Филологический профиль: Учебное пособие для иностранных студентов второго года обучения / Л.Э. Ильина, Н.И. Ушакова, А.П. Чуйкова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. – 118 с.
4. Практическое пособие по грамматике русского языка. Филологический профиль: Учебное пособие для иностранных студентов первого года обучения / Л.Б. Бей, Л.Э. Ильина, Т.Е. Манивская, Н.И. Ушакова – 3-е изд., перераб. и доп. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. – 186 с.
5. Программа курса «Практический русский язык» для иностранных студентов факультета иностранных языков. // Сост.: Л.Б. Бей, Л.Э. Ильина, А.П. Чуйкова / Под ред. Н.И. Ушаковой. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2010. – 102 с.
6. Ушакова Н.И. Знакомьтесь: Украина: учебн. пособие по русскому языку для иностранных студентов.– 4-е изд-е перераб. и испр./ Н.И. Ушакова.– Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 120с.
7. Ушакова Н.И. Лингвострановедение. Учебные материалы и задания для студентов факультета иностранных языков: учебн. пособие / Н.И. Ушакова. – Х. : Компания СМІТ, 2012. – 122 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РОСІЙСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Актуальність статті. Специфіка професійно-орієнтованого навчання російської мови як іноземної полягає в тому, що в цьому випадку педагогічний процес спрямований на кінцевий результат навчання студента у вузі – його майбутню професію, яка в підсумку стане сферою докладання всіх отриманих знань, вмінь, навичок і перевіркою їхньої дієвості. Можна стверджувати, що професійно-орієнтоване навчання російської мови являє собою спеціально організований процес орієнтації цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання на майбутню спеціальність студентів і підпорядковується рішення проблеми формування професійно-комунікативних вмінь і навичок іноземних студентів. Його результатом є сформованість професійно-комунікативної компетенції у випускників вишів, готових здійснювати професійну діяльність в умовах нового полікультурного і полімовного простору.

Метою нашої статті виступає розгляд психолого-педагогічних засад формування російськомовної професійно-комунікативної компетенції іноземних студентів на сучасному етапі розвитку освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел та нормативних документів показав, що окреслене питання розглядається з різних позицій і взаємопов'язане з таким категоріально-понятійним рядом як: *освіта, професійна освіта, навчання, професійне навчання, професійна орієнтація, професійна спрямованість*. Щоб розмежувати дані поняття і виявити їх суть доцільно дати визначення кожній з цих категорій.

Узагальнюючи різні трактування терміна “освіта”, що представлені в роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних авторів (В.П.Андрущенко,

В.І.Луговий, В.І.Гончаров, Л.В.Бабух, Б.С.Гершунський, О.Ф.Лосєв, В.А.Сластенін, В.С.Безрукова, О.В.Яковлєва, М.А.Лукашенко, Н.А.Селєзньова та ін.), можна розглядати його як процес, спосіб соціалізації людини, формування її суспільного і духовного життя, культурних перетворень, спосіб входження людини у світ науки, культури, формування характеру, моральних якостей, що забезпечують можливості для особистісного та професійного розвитку, саморозвитку творчої особистості.

Питання аналізу і оцінки поняття “навчання”, знайшли своє відображення у працях низки авторів (В.В.Биков, В.А.Сластенін, С.Д.Смірнов, Г.С.Жукова, Є.В.Комарова), тому можна в цілому розглядати його як спільну діяльність студента і викладача, спрямовану на досягнення навчальних цілей, оволодіння знаннями, вміннями та навичками, окресленими навчальними планами та програмами, враховуючи спеціалізацію навчання; як процес стимулювання та управління зовнішньою і внутрішньою активністю студента, в результаті якого відбувається освоєння людського досвіду.

У контексті нашого дослідження слід також розкрити поняття “професійна освіта”. У науковців існують різні точки зору щодо цього поняття. Зокрема, С.Я.Батишев, А.М.Новіков відзначають, що вища професійна освіта є однією зі складових у системі освіти і при її динамічному розвитку необхідно враховувати: національний досвід, світові тенденції розвитку; інтеграцію освіти, науки і виробництва; розвиток креативного характеру професійної освіти; взаємодію ринку освітніх послуг з ринком праці [1].

Як зазначає О.М. Лейбович, однією з основних цілей професійної освіти є створення умов для оволодіння професійною діяльністю, отримання кваліфікації відповідно до інтересів і здібностей людини, оволодіння встановленими компетенціями, беручи до уваги спеціальність студентів [3].

Розглядаючи дане поняття з точки зору психології, багато вчених вважають, що невід'ємною його складовою є розвиток особистісних якостей, які визнаються важливими для здійснення успішної професійної діяльності.

Таким чином, професійна освіта характеризується підвищенням професійного рівня і розвитком професійно-особистісних якостей іноземних студентів. Тоді як, на відміну від професійної освіти, термін “професійне навчання” трактується як керований педагогічний процес придбання знань, умінь, навичок у певній професійно трудовій галузі.

Розглядаючи психологічні характеристики професійного навчання, А.К.Маркова відзначає, що на кожному етапі професійного навчання важливо не тільки передбачити формування певних знань і умінь, а й послідовно розвивати особистісні якості та здібності студента, задовольняти його потреби в самореалізації. Автор зазначає, що, у процесі формування і розвитку психологічних якостей майбутнього фахівця, важливо стимулювати насамперед мотиваційну сферу (ціннісні орієнтації професії, сенс професії, мотиви, цілі, емоції, установку на адаптацію), а потім на її основі – операціональну сферу (професійні знання, професійні здібності, професійні дії, професійне мислення, професійні технології) [4].

Ми дотримуємося тієї думки, що орієнтування особистості в педагогічному сенсі – це надання їй допомоги в усвідомленні та адекватному оцінюванні навчального матеріалу, активізації певної предметної діяльності, визначенні напрямку особистісного становлення, аналізі проблемної ситуації та отриманні про неї відомостей, плануванні відповідних дій, їх контролю, успішному досягненні якої-небудь мети, тощо.

Наприкінці 1990-х рр. активно розроблялися нові принципи і підходи до професійної освіти. В якості основних принципів нової освітньої парадигми називаються: розвиток особистості студента; формування компетентностей, визначення компетенцій і соціально значущих якостей студента як особистості, здатної до самовизначення, саморегуляції

і самоактуалізації; урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, їхніх потреб у самореалізації; послідовність всіх рівнів освіти (загальної, початкової, середньої спеціальної та вищої) [2].

Проблема професійно орієнтованого навчання є предметом спеціального і постійного розгляду, оскільки вимагає такої організації процесу навчання, при якому студент стає суб'єктом освітньої діяльності, результатом якої є набуття знань, умінь, навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності; особливу увагу при такому підході слід приділяти розвитку індивідуальності студента (Н.А. Бахольская, Б.В. Беляєв, В.В. Грачов, І.А. Зимова, О.О. Леонтьєв, П.І. Образцов).

Більшість авторів вказують на взаємозв'язок і взаємодію особистості та діяльності в цілісній системі професійного навчання. Так, І.А.Зимня, посилаючись на ідеї А.Н.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, зазначає, що розмежування особистості та діяльності чи психологічних і педагогічних характеристик фахівця є “умовним”, тому що обидва компоненти нерозривно пов'язані один з одним в силу того, що *“особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, в свою чергу, поряд з дією інших чинників, наприклад спілкування, визначає особистісний розвиток її як суб'єкта”* [5, с. 34]. У свою чергу, А.К. Маркова вважає, що процес взаємодії особистості та діяльності супроводжується зростанням самосвідомості, мотивації, засвоєнням норм і цінностей професії [4].

Отже, аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної літератури показав, що термін “професійно-орієнтоване навчання” у більшості випадків застосовується для позначення процесу викладання іноземної мови, орієнтованого на вивчення професійної лексики, читання наукової літератури за фахом, розвитку професійної комунікації.

Очевидно, що професійна спрямованість діяльності вимагає, по-перше, інтеграції дисципліни “іноземна мова” (у нашому випадку російська мова) з профільюючими дисциплінами; по-друге, ставить перед викладачем завдання

навчити майбутнього спеціаліста на основі міжпредметних зв'язків використовувати іноземну мову як засіб систематичного поповнення своїх професійних знань, а також як засіб формування професійних умінь і навичок.

Таким чином, стає очевидним, що необхідно змінити мету викладання і перетворити російську мову зі спеціальності в мову для спеціальності з урахуванням специфіки обраної професії. Основним завданням професійно-орієнтованого навчання іноземної мови стає наближення змісту і методів його викладання до практичних потреб студентів. У першу чергу це відноситься до відбору матеріалу, його критичного осмислення, обліку професійної специфіки і рівню мовної компетенції студентів.

Відбір змісту навчання на основі міждисциплінарної інтеграції передбачає упорядкування, узгодження, взаємодоповнення і збагачення змісту науковими знаннями різних навчальних предметів, що виражається у вигляді інтегрованих предметів і програм дозволяє включити студента в комунікацію, підвищити мотивацію вивчення російської мови. При цьому підхід до відбору змісту повинен бути орієнтований на останні досягнення в тій чи іншій сфері людської діяльності, висвітлювати наукові досягнення в сферах, безпосередньо відображати професійні інтереси.

Проведений аналіз дозволив нам конкретизувати зміст поняття “професійно орієнтоване навчання студентів”, яке розглядається нами як *спеціально організований процес, при якому мета, зміст, завдання і способи навчання спрямовані на розвиток професійно орієнтованих знань, практико-орієнтованих умінь, навичок мовленнєво-розумової діяльності, когнітивного мислення при роботі з професійною інформацією, при вирішенні професійно орієнтованих ситуаційних завдань.*

Висновки. Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми професійно орієнтованого навчання російської мови як іноземної у немовних вузах показав, що ця проблема є психолого-педагогічною, отже

вимагає врахування як психологічних чинників, таких як особистісні характеристики студентів (мотивація, готовність до навчання іноземних мов, активність, самостійність, здатність до аналітико-синтетичної роботи), так і необхідності дотримання спеціально організованого цілеспрямованого педагогічного процесу, що включає в себе підходи, принципи, організаційно-педагогічні умови, методи, прийоми, а також наявність засобів для реалізації цілей і завдань професійно-орієнтованого навчання з урахуванням специфіки майбутньої професії іноземних студентів.

Література

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика : учебн. для студ., обучающихся по пед. специальностям и направлениям / С.Я.Батышев ; под ред. С.Я.Батышева А.М.Новикова. – 3-е изд., перераб. – М. : Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 455 с.
2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005. – 216 с.
3. Лейбович А.Н. Профессиональные стандарты: разработка и внедрение: доклад на заседании АСИ/ А.Н.Лейбович [Электронный ресурс] / А.Н. Лейбович. – Режим доступа : <http://prof-standart.org>.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
5. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И.Образцов, О.Ю.Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.

Дроздова І.П.

АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Згідно з пріоритетами загальнолюдських цінностей значущістю особистості в культурно-духовному й соціально-політичному розвитку суспільства цінність людини визначається її культурою. У руслі культуровідповідного вектора розвитку суспільства і вищої школи

закономірне значення має формування особистості фахівця як результат його комплексної взаємодії з освітнім середовищем ВНЗ.

Загальною детермінантою мови, на нашу думку, виступає саме культура. На основі аналізу науково-методичних підходів до розвитку культури особистості за допомогою мови (З.Бакум, А.Богущ, О.Горошкіна, Л.Мацько, М.Пентилюк, І.Хом'як, Г.Шелехова) і професійного мовлення (Л.Головата, Л.Златів, К.Климова, О.Кучерук, Т.Окуневич, Л.Паламар, О.Семенов, Т.Симоненко), урахувуючи наявність виражальних можливостей впливу мови через мовлення, визначимо сутність засадничих аспектів формування культури особистості, зокрема мовної і мовленнєвої складових як компонентів професійно-комунікативної підготовки сучасних фахівців засобами української мови.

У руслі культуровідповідного вектора розвитку вищої школи закономірний інтерес має якість основного її продукту – особистості фахівця як результату його комплексної взаємодії з освітнім середовищем ВНЗ. Це означає цілеспрямоване формування професійно досконалої особистості, здатної свідомо володіти засобами української мови, що дає змогу для розвитку лінгвістичних здібностей майбутнього фахівця, гармонійного ділового спілкування, асоціативного фахового мислення, естетично-мовних смаків, риторичної довершеності тощо.

Мета статті – розкрити сутність засадничих аспектів формування культури особистості, зокрема складових компонентів професійно-комунікативної підготовки сучасних фахівців засобами української мови.

Виклад основного матеріалу. Для фахівців як філологічного, так і нефілологічного профілю, які здійснюють організаційно-управлінську діяльність у сфері виробництва і технологій, практичну значущість мають навички й уміння грамотного та ефективного використання мовних засобів для вилучення, оброблення, продукування і ретрансляції спеціальної інформації відповідно до потреб професійного спілкування.

У цьому зв'язку мовна і мовленнєва складова визначаються як найважливіші інструментальні компоненти комплексної професійно-комунікативної компетенції фахівців, що в свою чергу робить актуальною розробку наукової системи формування й розвитку професійного мовлення за допомогою професійно-комунікативної підготовки фахівців засобами української мови.

Системний підхід до професійно-комунікативної підготовки студентів визначає необхідність педагогічного керування цим процесом на етапах проектування, реалізації і контролю мовної навчальної діяльності суб'єктів вищої нефілологічної освіти. Ефективність такого керування забезпечується знанням загальнометодологічних і наукових основ лінгвоосвітнього процесу у вищій школі, його можливостей у формуванні конкурентоздатної, висококультурної мовної особистості фахівця.

Професійна діяльність особистості не може однозначно розглядатися як якась локальна, вузька, замкнена і самодостатня характеристика. Вона завжди є зрізом, аспектом, одним із боків її життєдіяльності, соціальної активності як цілісних і нерозчленованих компонентів, що є однією з найважливіших, засадничих характеристик рівня соціалізації особистості, її соціальної зрілості.

Уявляється продуктивним і перспективним підхід до цього явища як до інтегративної, складної, цілісної системи, що має різні взаємозалежні рівні, підсистеми, елементи.

Так, професійна культура особистості є єдністю професійних знань, умінь, що реалізуються в активній творчій діяльності. Це, зрозуміло, пов'язано зі світоглядними настановами, моральними орієнтирами, політичними поглядами, естетичним смаком, культурою мислення тощо.

Професійна культура посідає особливе місце у структурі культури особистості, оскільки в процесі професійної діяльності культура особистості всебічно й ефективно реалізується. Саме в професійній діяльності

акумулюються всі види культури особистості. Певне місце відводиться в діяльнісно-видовій системі культури особистості – культурі спілкування, мовній культурі. Культура особистості диференціюється на культуру професійну, виробничу, науково-пізнавальну, суспільно-політичну, сімейно-побутову та культуру дозвілля, у яких так чи інакше представлені підсистеми діяльнісно-видової структури [5].

Глобалізаційні процеси в сучасному українському суспільстві однозначно впливають на формування українськомовної особистості, що піддається сильному впливу негативних об'єктивних чинників.

Зазначимо ще один аспект: державна проукраїнська мовна політика може сповільнити або прискорити процес проникнення в Україну домінувальних у світі мов (і культур), але очевидно, що вона не зможе його цілковито припинити. Щоб забезпечити домінування в Україні української мови, треба забезпечити насамперед домінування української культури. Щоб зберегти українську мову, треба воювати не так з мовами і навіть не за українську мову – треба проектувати реальні сфери універсального змісту, які б стали привабливі як для українців, так і для представників інших народів.

«Адже справа не лише у мовному домінуванні Америки, Європи чи тієї ж Росії, а у домінуванні, престижності їх способу життя, їх перспектив на майбутнє, їх смислообразів, їх систем життєдіяльності. Головна риса, яка приваблює до цих культур – їх універсальність, доступність та урбаністичність» [2, с.204-205]. Слушно зазначено, що «без власного урбанізму як відносно цілісного структурного і функціонально повного українського соціокультурного доквілля великих і середніх міст (а саме тут визначається вектор майбутнього) українство взагалі не матиме перспективи...Триватиме і далі його маргіналізація, цілковите згасання» [3, с.59].

Тому як уважають багато дослідників (Н.Богданова, Н.Дуда, Р.Кісь, І.Кононов), урбаністична культура України вже сьогодні вважається двомовною (вільне перемикання мовних кодів) – з української на російську чи англійську. На думку І.Кононова, українець майбутнього – це людина, яка володіє щонайменш трьома мовами – українською, російською й англійською або якоюсь іншою європейською мовою) [4, с.245].

Розв'язання цієї проблеми є неоднозначним. З одного боку, держава Україна має взяти на себе обов'язки імплементації (< лат. *impleo* здійснення, виконання державою міжнародних правових норм, причому методи і засоби імплементації кожна держава визначає самостійно) [7, с.333], тобто застосування норм мовного законодавства на практиці – свідомий цілеспрямований і безпосередній вплив суспільства на мову, отже, на функціональну систему мови (звужувати або розширювати суспільні функції мови).

Активний вплив на функціональні параметри мови викликає кількісний зріст інших мовних одиниць, а також варіацій, способів, форм, типів їх поєднання, посилює процеси міжмовної і внутрішньомовної взаємодії, що прискорює якісні зміни на всіх структурних рівнях мови. Зміна мовної структури, у свою чергу, розвиває функціональні можливості мови, наразі й української.

З іншого боку, у ХХІ ст. «українці зможуть виробити і запропонувати світові такі інновації у галузі зразків поведінки, організаційної діяльності чи знань, унаслідок яких українська мова (як основний носій цих інновацій) перейде в другу групу мов економічно розвинених і культурно сильних країн» [2, с.205]. Тому в духовному розвитку студентів ВНЗ нефілологічного профілю з метою розвитку їхнього професійного мовлення пріоритетним значенням має бути утвердження принципів гуманізму, милосердя, високої моральності, шанобливого ставлення як до української мови та культури, так і до всього, що пов'язане з проявом сутнісних сил людини.

Висновки. Усвідомлюючи ціннісні орієнтири, сполучені з моральними й естетичними цінностями, студенти свідоміше підходять до вирішення власних проблем, включаючись у процеси з забезпечення життєвої активності, свідомого вибору професії, формування навичок професійного українськомовного мовлення, самостійної організації діяльності за законами досконалості й краси.

Література

1. Богданова Н. Естетичне в духовному житті сучасного студента / Н. Богданова // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 90–98.
2. Дуда Н. Соціокультурні аспекти мовної політики в Україні / Н. Дуда // Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 13. – С. 201–206.
3. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність / Р. Кісь. – Львів : Літопис, 2002. – 224 с.
4. Кононов І.Ф. Етнос. Цінності. Комунікація / І.Ф. Кононов. – Луганськ : Альма-матер, 2000. – 494 с.
5. Лозовой В.О. Культура особистості та етикет: посібник / В.О. Лозовой, О.В. Уманець, М.Б. Ценко. – Х. : Регіон-інформ, 2004. – 112 с.
6. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике : учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2008. – 272 с. – (Высшее профессиональное образование).
7. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Минск : Современный литератор, 2006. – 976 с.
8. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии : учеб. пособие / А. Т. Хроленко; под ред. В. Д. Бондалетова. – 4-е изд. – М. : Флинта: Наука, 2008. – 181 с.

Огринчук О. П.

ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Нині українська мова є не просто частиною культури іноземних студентів, які здобувають вищу освіту в українських вузах, але це і запорука успіху майбутньої кар'єри студентів. Найбільшою популярністю серед іноземних громадян користується спеціальність лікаря.

Науково-педагогічна діяльність вимагає пошуку нових методичних і методологічних підходів у процесі формування компетенції медичних працівників — високоосвічених і високопрофесійних фахівців медичної галузі.

Сучасна методологія вже має значний досвід у розв'язанні даних питань.

На сьогодні вже є певна кількість праць, які присвячені інноваційним підходом у викладанні гуманітарних предметів у вищій школі. Ці питання знайшли своє відображення у працях таких науковців: А. Арутюнов, П. Аскоянц, О. Біляєв, Я. Гладир, І. Дичківська, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, І. Кочан, В. Марценюк та ін.

Метою даного дослідження є пошук нових методів і підходів щодо викладання української мови як іноземної.

Завдання: сформувати у студентів необхідні й достатні навички та вміння в усіх видах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, усне мовлення, писемне мовлення), забезпечуючи можливість спілкування в українському мовному середовищі (навчання, побут, культура) та здобуття відповідної спеціальності.

Пропонуємо методичну розробку на тему "Хвороби органів дихання та їх профілактика".

Методика проведення заняття.

I. Підготовчий етап.

У короткому вступному слові викладач розкриває суть навчальної та виховної мети практичного заняття, повідомляє про те, які практичні завдання виконуватимуть студенти, чому навчатися, які знання повторять, вдосконалять і закріплять.

II. Перевірка вихідного рівня знань студентів.

A) Прочитайте міні-текст, поставте слова, що в дужках, у правильній відмінковій формі.

- Б. Затамувати дихання приплив нових сил
- В. Повиснути у повітрі залишатися нерозв'язаним
- Г. На одному диханні дуже уважно прислухатись до розмови

4. Поставте слова і словосполучення у формі родового та орудного відмінків.

Дифтерія -

Епідемія -

Навколишнє середовище -

5. А. Заповніть таблицю № 1 "Органи дихання" (таблиця додається).

Б. Вставте пропущені в тексті слова.

1) Носова порожнина вистелена, вкрита багатьма, які затримують

2) Дихати потрібно через, а не через.....

6. Поставте дієслова у форму 3-ої особи множини і визначте їх дієвідміну.

Лікувати - Вводити -

Хворіти - Зберігати -

Запобігти - Робити -

7. У міні-тексті підкресліть іменники, визначте їх рід. З'ясуйте, якою частиною мови є виділені слова.

Природа якнайкраще подбала *про* захист людського організму від інфекційних хвороб. *Вона* створила імунітет. Однак дуже часто система самозахисту *не* спрацьовує, і органи дихання, що *забезпечують* дихальну функцію, піддаються впливу інфекції. 70% усіх захворювань у дітей — це захворювання *органів* дихання. Ця проблема дуже *актуальна* і варта нашої уваги.

8. Прослуховування, сприймання та відтворення тексту.

Продовжте речення:

1. Курець завдає шкоди ...

2. Люди, які перебувають у задимлених приміщеннях, можуть захворіти на

3. Куріння - це ...

4. Підраховано, що населення земної кулі щороку викурює...

9. Прочитайте текст (текст додається). Випишіть невідомі слова та вивчіть їх.

Післятекстові завдання

1. Дайте відповіді на запитання.

- 1) Які захворювання органів дихання є найпоширенішими?
- 2) Що таке дифтерія?
- 3) Які ознаки ангіни?
- 4) Які причини виникнення й основні ознаки бронхіальної астми?

2. Заповніть таблицю №2 "Захворювання органів дихання" (таблиця додається).

3. Виступи "лікарів", які займаються проблемами захворювань органів дихання та їх профілактикою.

"Інфекціоніст", "Фтизіатр", "Епідеміолог", "Алерголог", "Онколог", "Терапевт".

4. Поставте діагноз хвороби пацієнту, в якого виявлено нижченаведені ознаки.

1. Ця хвороба проявляється у хворого як напади кашлю, чхання. Збільшується кількість слизу, яка виділяється з носової порожнини хворого. Хвороба дуже швидко поширюється у місцях великого скупчення людей. (....).

2. У хворого спостерігається дертя в горлі, сухий кашель, який поєднується з відчуттям болю в зіві та за грудиною. Голос стає хриплим. (.....).

3. У хворого кашель, частіше з виділенням слизового чи слизогнійного харкотиння, задишка, біль у грудях, підвищення температури, хрипи в легенях. (.....).

5. А. Сюжетно-рольова гра у формі діалогу «Візит до лікаря».
Складіть діалог відповідно до запропонованої ситуації (робота в парах).
 До лікарні прийшов хворий зі скаргою на головний біль, ломоту в тілі, кашель, нежить, чхання, підвищену температуру.

6. Розробіть систему заходів щодо профілактики органів дихання (робота в парах).

VI. Перевірка засвоєння студентами матеріалу.

Вправа " Правда чи міф "

1. Епідемії грипу найчастіше виникають влітку.
2. Ніхто з наших студентів не курить.
3. Захворювання органів дихання можуть спричинюватися вірусами, бактеріями та алергенами.

V. Підсумки, оголошення та аргументація оцінок, завдання для вивчення наступної теми (домашнє завдання, виголошення теми наступного практичного заняття).

Висновок

Отже, ми дізналися, що дихальна система – це «корінь» нашого життя. Через неї можна розв'язати всі проблеми організму: фізичні, психічні та патологічні. Від стану здоров'я органів дихання залежить здоров'я людини в цілому. У такому разі ми вже маємо достатній багаж знань і бажання захистити органи дихання.

Домашнє завдання

1. Переказувати текст "Захворювання органів дихання та їх профілактика".
2. Підготувати доповідь "Вплив куріння на органи дихання".

Тема наступного заняття "Пряма і непряма мова. Гіппократ – батько медицини".

Література

1. Арутюнов А. Р. Игровые задания на уроках русского языка: Книга для преподавателя. – М. : Русский язык, 1984. – 215 с.

2. Біологія. Навчальний посібник / за редакцією професора Ю. І. Бажори. – Одеса: Прес-кур'єр, 2012 – 272 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Інтерактивні технології навчання / Авт.-упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – С. 23 – 27.

Соловій У. В., Іванишин Г. Я.

УКЛАДАННЯ ТИПОВИХ ПРОГРАМ У КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСУ СТАНДАРТИЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩІЙ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Необхідними передумовами розвитку сучасної вищої медичної освіти є міжнаціональна взаємодія й успішна мовленнєво-культурна адаптація студентів-іноземців у суспільстві, де вони навчаються і здобувають професію. Формування комунікативно компетентної мовної особистості чужоземного громадянина великою мірою залежить від змісту навчального матеріалу й розробки адекватних педагогічних технологій його вивчення. З огляду на сучасні лінгводидактичні концепції викладання української мови як іноземної у ВНЗ МОЗ України обумовлене стратегією розвитку мовної освіти, що ґрунтується на основних положеннях Конституції України, закону України «Про вищу освіту», Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, Концепції мовної підготовки іноземців у ВНЗ України, Загальноосвітніх стандартів з української мови як іноземної.

На сьогодні в Україні розробкою навчальних програм з української (російської) мови як іноземної для підготовчих відділень та основних факультетів займаються провідні спеціалісти галузей філології й педагогіки, а саме: Л. Антонів, К. Гейченко, О. Гудзенко, Л. Дзюбенко, В. Дубічинський, М. Дудка, Д. Мазурик, Л. Новицька, Л. Сергійчук, Б. Сокіл, Н. Станкевич, О. Тростинська, Н. Ушакова, С. Філіпчук, С. Чезганов, Т. Шевчук та ін. Проте укладання типових програм для іноземних студентів ВНЗ нефілологічного

(медичного) спрямування й надалі залишається актуальним і доволі проблемним.

Саме тому **метою** допису є представити зміст і структуру типових програм з дисципліни «Українська мова як іноземна» для студентів підготовчих відділень / факультетів та основних (I–IV) курсів вищих навчальних закладів МОЗ України, запропонованих колективом співпрацівників кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету.

Програми передбачають здійснення українськомовної підготовки іноземних громадян у ВНЗ МОЗ України у поєднанні комунікативного, адаптаційного, загальнонаукового та професійно орієнтованого напрямів. Кінцевими цілями вивчення нормативної дисципліни «Українська мова як іноземна» є практичне володіння мовою на рівні B 1, достатньому для реалізації комунікативних потреб студентів у побутовій, соціально-культурній, навчально-науковій, навчально-професійній сферах спілкування.

Організація процесу вивчення української мови як іноземної та добір навчального матеріалу програм здійснюються шляхом застосування й поєднання основоположних загальнодидактичних і спеціальних лінгводидактичних принципів. Мовленнєва, мовна, соціокультурна, діяльнісна та професійно орієнтована змістові лінії реалізуються відповідно до комунікативних і пізнавальних потреб студентів та можуть варіюватися залежно від етапу, рівня і профілю навчання.

Вивчення української мови на підготовчих відділеннях / факультетах ВНЗ МОЗ України здійснюється в обсязі 1080 навчальних годин: з них 720 – практичні заняття, 360 – самостійна робота студентів. Зміст навчального матеріалу трьох концентрів структуровано на 17 блоків комунікативних тем. Зміст кожного концентру формулюється на підставі конкретних цілей його тематичних блоків. У програмі подано перелік умінь та практичних навичок, систему поточного, проміжного та підсумкового контролю з оновленими критеріями оцінювання.

Навчальна дисципліна «Українська мова як іноземна» (англійськомовна форма навчання) передбачена також на I–IV курсах для студентів факультету підготовки іноземних громадян, що здобувають освіту за спеціальностями 222 «Медицина», 221 «Стоматологія», 226 «Фармація», і завершується складанням державного іспиту в 7 семестрі. Для неї згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 04.04.2006 р. № 260 «Про вивчення української (російської) мови іноземними студентами й аспірантами» відповідним кафедрам запропоновано 702 аудиторні години (перший курс – 280 годин; другий курс – 210 годин; третій курс – 140 годин; четвертий курс – 72 години). За вимогами Болонського процесу, організація навчання здійснюється за кредитно-трансферною системою й передбачає поділ годин і навчального матеріалу дисципліни в межах рівнів A1, A2, B1 на 7 модулів, які відповідають семестрам і у свою чергу структуруються на змістові модулі.

Наповнення кожного змістового модуля формується на підставі конкретних цілей у вигляді переліку тем, які мають наскрізну нумерацію в межах окремого модуля. Модуль 1, Модуль 2, Модуль 3 формують базову мовленнєво-комунікативну та мовну компетенції студентів-іноземців і забезпечують відповідні знання, уміння та навички володіння мовою в побутовій і соціально-культурній сферах. Оскільки українська мова як іноземна у вищих навчальних закладах МОЗ України перебуває в когерентному зв'язку з дисциплінами *медичного (стоматологічного, фармацевтичного) профілю*, в її структурі виділяють I середній (професійно орієнтований) рівень, який передбачає засвоєння лексико-граматичного матеріалу з виразним професійно орієнтованим спрямуванням (Модуль 4. Модуль 5. Модуль 6. Модуль 7.) Його виокремлення мотивується необхідністю удосконалення активного соціально-культурного дискурсу й закріплення фахово забарвленого «мовленнєвого усвідомлення», що виникло і сформувалося на попередніх етапах; проходження студентами-іноземцями фахової практики у

відповідних лікувально-профілактичних і фармацевтичних (аптечних) закладах України.

Отже, укладені Типові програми з навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» для підготовчих факультетів та основних (I–IV) курсів закладів медичної освіти (англійськомовна форма навчання) здатні реалізувати основні положення Концепції мовної освіти іноземців в Україні. Вони задовольняють комунікативні й пізнавальні потреби іноземних студентів, сприяють їхній адаптації в чужомовному середовищі та формуванню духовно багатой вторинної мовної особистості, яка характеризується високим рівнем мовленнєвої компетентності та готовністю до освітньої діяльності в умовах вищої школи.

Література

1. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації / [уклад. : Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубічинський, С. А. Чезганов та ін.] / [за ред. О. Н. Тростинської, Н. І. Ушакової]. – К. : НТУУ «КПІ», 2009. – Ч. 3. – 52 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання д-ра пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян) : Ч. 1. Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу / [уклад. : Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка та ін.]. – К. : ІВЦ «Вид-во «Політехніка»», 2003. – Ч. 1. – 56 с.
4. Стандарт з української мови як іноземної (рівні: A1, A2, B1, B2, C1). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ Міністерства освіти і науки України від 24.06.2014, № 750) [Електронний ресурс] / Укл. Н. С. Ніколаєва, Н. О. Бондарева, А. А. Дем'янюк, М. В. Шевченко, В. В. Овдіюк, М. Ю. Якубовська. – 23 с. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/>
5. Ушакова Н. І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубічинський, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Харків, 2011. – Вип.19. – С. 136–146.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

На сьогоднішній день якість підготовки фахівця визначається його готовністю до ефективної професійної діяльності, здатністю до адаптації в умовах швидкозмінного сучасного світу, а значить, залежить від рівня комплексного володіння професійними компетенціями.

У світлі цих змін на перший план виходить не тільки набуття іноземними студентами спеціальних знань, але й успішне оволодіння мовою спеціальності. Суть цих вимог зводиться до модернізації освіти та створення нових технологій навчання, складовою частиною яких є питання підвищення ефективності професійної компетенції майбутніх фахівців.

У сучасній практиці термін «професійна компетенція» зазвичай визначається як здатність співробітника застосовувати знання і вміння відповідно до вимог посади, успішно діяти на основі практичного досвіду під час вирішення завдань загального характеру і в певній широкій галузі.

Як відзначають дослідники С.Є. Шишов, В.А. Кальнея, Е. Ю. Гирба «протягом останніх десятиліть цей світ значно відточив, заформалізував свої концепти і свою техніку оцінки й управління людськими ресурсами. Зіткнувшись з великою конкуренцією і швидкою зміною знань і технологій, світ підприємств спрямував зростаючі інвестиції в розвиток того, що часто називають «людським капіталом»[4, с. 25].

У наш час є велика кількість наукових досліджень, у яких розкривається сутність терміну «компетенція». Так, на думку А.В. Хуторського компетенція – це сукупність взаємозв'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відносно визначеного кола предметів і процесів, щоб якісно і продуктивно діяти відносно них. [3] В.С. Леднев, Н.Д. Нікандров, М.В. Рижиков підкреслюють саме практичну

спрямованість компетенцій: «Компетенція є, таким чином, сферою відношень, що існують між знанням і дією в людській практиці».[2, с. 50-59]

Як видно, у вищевказаних джерелах дослідники справедливо відзначають, що компетенція, в даному випадку професійна, – це те, що необхідно спеціалісту для реалізації його професійної діяльності і як особистості.

У нашому розумінні професійна компетенція – основа оновлення змісту професійної підготовки майбутнього фахівця, зокрема іноземних студентів.

На наш погляд, основними цілями і завданнями в навчанні іноземних студентів професійній російській мові в технічному виші є:

- формування і розвиток умінь та навичок використання наукової літератури зі спеціальності з метою отримання інформації, що сприяє формуванню професійної компетенції;
- розуміння розвитку інформації тексту, вироблення відповідної системи комунікативних умінь;
- навчання структурно-семантичному і смисло-лінгвістичному аналізу наукового тексту;
- розвиток логіки мислення на основі наукових текстів зі спеціальності;
- уміння вибирати з тексту необхідну інформацію, узагальнювати й інтерпретувати її з метою використання в процесі навчально-професійного спілкування.

Виходячи з вищесказаного, для студентів-іноземців усіх спеціальностей технічного вишу основним об'єктом навчання є науково-професійне мовлення, формування якого здійснюється на основі вивчення наукових текстів. При цьому основна увага звертається на:

- 1) повне і точне розуміння наукових текстів і вилучення нової інформації, що вимагає адекватного замислу автора розуміння значення терміна, яке досягається за допомогою відповідного термінологічного словника;

2) формування і розвиток навичок і вмінь використання наукової літератури зі спеціальності з метою отримання інформації для створення вторинних текстів: конспекта, анотації, реферата, тез, рецензії;

3) розвиток логіки мислення на основі наукових текстів зі спеціальності;

4) уміння визначати мовні засоби організації тексту і використовувати їх для породження й аргументації власних висловлювань по темі;

5) виконання системи вправ, що включає:

- передтекстові вправи, спрямовані на усунення можливих мовних і стилістичних труднощів, що виникають у процесі читання, на розкриття смислової проблеми тексту;

- текстові вправи, спрямовані на виділення смислових структур у тексті і розуміння окремих фактів, установлення смислового зв'язку між одиничними фактами тексту, об'єднання окремих фактів тексту в смислове ціле;

- післятекстові вправи, спрямовані на забезпечення контролю розуміння основного змісту прочитаного тексту, розвиток умінь виражати оцінні судження про прочитане.

Відзначимо, що добираючи тексти треба враховувати комунікативні і когнітивні потреби іноземних студентів, професійну зацікавленість студентів.

Наведемо приклад роботи над текстом «**Структура гірських порід**» для іноземних студентів Національного гірничого університету:

Завдання 1. *Прочитайте слова, необхідні для повного розуміння тексту. Значення незнайомих слів визначте по словнику. Запишіть і запам'ятайте нові для себе слова.*

Понори, куести, трого, кари, карлінги.

Завдання 2. *Прочитайте словосполучення. Назвіть слова, від яких утворені виділені прикметники.*

Зразок : поверхневі води – поверхн-ев-і –поверхня

Скидні уступи, **обривистий** схил, **гірські** райони, **крижані** потоки.

Завдання 3. Прочитайте фрагмент тексту. Визначте вид зв'язку між реченнями.

Рельєф залежить і від структури гірських порід. Коли застигла лава перетворюється в базальт, вона часто стискається в шестигранні колони. У тріщинах між ними порода відкрита руйнуючій дії дощу, льоду і водних потоків. Вертикальні тріщини, що виникають у гірських вапняках дощова вода з часом перетворює в глибокі колодязі.

Завдання 4. Представте подану інформацію у вигляді заголовка.

Зразок: гірські породи утворюються – утворення гірських порід

1. Порода руйнується. 2. Тверді породи формуються. 3. Види рельєфа виникли. 4. Порода розташовується.

Завдання 5. Інформацію поданих речень виразіть за допомогою двох речень за зразком.

Зразок : Поверхневі води стікають в карстові лійки, понори, вимиваючи мережі підземних печер. – Поверхневі води стікають в карстові лійки, понори. Понори вимивають мережі підземних печер.

1. Іноді блоки видавлюються нагору, утворюючи круті схили – скидні уступи. 2. Так утворюється рифова долина, обмежена двома крутими скидними уступами. 3. Застигла лава перетворюється в базальт, часто стискаючись у шестигранні колони.

Завдання 6. Прочитайте текст. Вишийте ключові слова. Визначте тему і мікротему тексту. Сформулюйте основну думку тексту.

Структура гірських порід

Рельєф залежить і від структури гірських порід. Коли застигла лава перетворюється на базальт, вона часто стискається в шестигранні колони. У тріщинах між ними порода відкрита для руйнівної дії дощу, льоду і водних потоків. Вертикальні тріщини, що виникають у гірських вапняках, дощова вода з часом перетворює в глибокі колодязі. Поверхневі води стікають у ці

карстові воронки, або понори, вимиваючи мережі підземних печер. Такий вид ландшафту називається карстовим – за назвою району вапняків в Чорногорії.

Рухи земної кори руйнують породу, створюючи розломи, або скиди, вздовж яких вони зсуваються, викликаючи землетруси. Іноді блоки вичавлюються нагору, утворюючи круті схили – скидні уступи. Блок земної кори може осісти між двома практично паралельними скидами. Так утворюється рифова долина, обмежена двома крутими скидними уступами. Коли пласти породи розташовуються похило в результаті зсуву земної кори, більш тверді породи формують гряди – куести, – а менш стійкі вивітрюються і утворюють між ними долини. При невеликому зсуві шару породи одна сторона куести зазвичай утворює крутий обривистий схил, а інша – пологий. Типовими прикладами такого ландшафту є Котсуолдс-Хілс і Чилтерн-Хілс, пагорби на півдні Англії.

Інші характерні види ландшафту утворюють зім'яті в складки шари порід. Наприклад, Уилдна південно-сході Англії являє собою антикліналь (складка, звернена опуклістю вгору). Вершина антикліналі вивітрилася.

Деякі ландшафти своїм утворенням зобов'язані не стільки підстилаючим породами структурам, скільки зовнішньому руйнівному впливу сил природи. Так, багато гірських районів сформувалися під дією морозу та льодовиків (крижаних потоків). Цим силам зобов'язані своїм виникненням багато характерних видів рельєфу, включаючи U-подібні долини (троги), креслоподібні басейни (кари) і пірамідальні піки (карлинги). [1].

Завдання 7. Використовуючи інформацію тесту, дайте відповідь на питання.

1. Від чого залежить рельєф?
2. Який вид ландшафту називається карстовим?
3. Як утворюється рифова долина?
4. Чому зобов'язані своїм утворенням ландшафти?

Завдання 8. Спираючись на зміст тексту, закінчіть подані речення.

1. Коли застигла лава перетворюється на базальт, вона часто ... 2. Рухи земної кори руйнують породу, створюючи розломи, або скиди, уздовж яких ... 3. При невеликому зсуві шару породи одна сторона куести зазвичай утворює ... , а інша – ...4. Деякі ландшафти своїм утворенням зобов'язані не стільки підстилаючим породам і структурам, скільки...

Завдання 9. *Замість крапок вставте підходящі по смислу прийменники. Користуйтеся словами для довідок.*

1. Вертикальні тріщини, що виникають у гірських вапняках дощова вода ... часом перетворює на глибокі колодязі. 2. Такий вид ландшафту називається карстовим – за назвою району вапняків в... Чорногорії. 3. ... невеликому зсуві шару породи одна сторона куести зазвичай утворює крутий обривистий схил, а інша – пологий.

Слова для довідок : під, в, з, при.

Завдання 10. *Замініть активні конструкції пасивними.*

1. Такий вид ландшафту вчені назвали карстовим. 2. Дослідники визначили, що блок земної кори може осісти між двома практично паралельними скидами. 3. Вчені довели, що багато гірських районів сформувалися під дією морозу та льодовиків. 4. Група вчених почала роботу по дослідженню структури гірських порід.

Завдання 11. *Укажіть у тексті речення із значенням зміни процесу.*

Завдання 12. *Назвіть засоби зв'язку речень у тексті.*

Завдання 13. *Складіть тезовий план тексту.*

Таким чином, навчаючи іноземних студентів смислового і структурного аналізу тексту розглядається його проблематика, інформаційні одиниці та загальна структура, співвідношення інформативної і зв'язуючої частин. Такий підхід дає можливість використовувати науковий текст як джерело формування професійної компетенції студентів.

Література

1. Горные породы. /www.ecosystema.ru/07referats/gornporodi.htm

2. Леднев В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. / В.С. Леднев. – Москва, 2002. С. 50-59.

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. / А.В. Хуторской.–www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm

4. Шишов С.Е., Кальней В.А., Гирба Е.Ю. Мониторинг качества образовательного процесса в школе (монография). / С. Е. Шишов, В. А. Кальней Е. Ю. Гирба. – М.: Издательский дом ИНФРА-М, 2013. – 354 с.

Мелконян В.М.

РОЗВИТОК АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ

Кожна культура має певну, притаманну лише їй специфіку, культурні особливості. Специфіка цих особливостей може проявлятися у вербальній та невербальній поведінці людей, побуті, традиціях та звичаях, цінностях та ідеалах, поглядах та уподобаннях народу, мова якого вивчається. Це є особливо актуальним для майбутніх моряків, які проходять практику, а потім і працюють в міжнародних екіпажах. Незнання культури цих країн призводить до непорозуміння, виникнення негативних ситуацій. Це потребує надання з боку викладачів необхідної інформації, що розкриває специфіку народу та його культури, активного усвідомлення та оволодіння студентами національно-культурними особливостями країни, мову якої вивчають.

Мова і культура настільки взаємопов'язані поняття, що існування одного з них виявляється неможливим без існування іншого. Взаємопроникнення мови та культури в сучасних науках не викликає ніяких заперечень. Мова не може існувати поза культурою і суспільством. Вивчення мови без вивчення культури – безперспективна справа, адже воно (вивчення) перетворюється на рутинний процес оволодіння мертвою мовою: оволодіння прагматичними формами і лексикою [4:84]. Оскільки мова знаходиться

у тісному взаємозв'язку з культурою країни, де нею спілкуються, розуміння цієї культури є важливим чинником досягнення розуміння самої мови.

Проблема оволодіння специфічними елементами іншомовної культури у процесі навчання іноземним мовам розглядається багатьма дослідниками (Воробйова [1], Гонованчук [2], Рудакова [5]). У роботах даних вчених зазначається, що в структуру навчання повинні входити два компоненти: мовленнєва та немовленнєва поведінка. Мовленнєву поведінку складають знання семантики, навички та вміння адекватно володіти ними в умовах іншомовного міжкультурного спілкування.

Немовленнєва поведінка передбачає володіння учнями невербальними (паралінгвістичними, кінесичними, проксемічними) знаннями, навичками і вміннями. До складової немовленнєвої поведінки належить володіння:

1. паралінгвістичними (інтонація, ритміка, мелодика, паузація, вигуки);
2. кінесичними (жести, міміка, контакт очей);
3. проксемічними (пози, поставиучасників спілкування, рухи тіла, дистанція між комунікантами під час спілкування засобами спілкування).

Зупинімось на немовленнєвій поведінці, оскільки вона є дуже важливим засобом усного спілкування. Як зазначає А. Меграбян, в усному, безпосередньому, емоційно забарвленому спілкуванні 55% інформації отримується через паралінгвістичні засоби, 37% - з голосу і 7% - зі слів (3:233). Цей факт розкриває роль паралінгвістичних засобів, тобто без урахування цих засобів в усному, безпосередньому, емоційно забарвленому спілкуванні половина інформації втрачається.

У контексті комунікативного підходу навчання говоріння через спілкування важливим є налагодження контакту, стимулювання взаємодії. Спостерігаючи за процесом усного спілкування можна виявити засоби, щовикористовуються людьми для порозуміння. З метою налагодження контакту передусім використовують погляд. Якщо контакт очей відбувається, ініціатор розмови зазвичай використовує вираз обличчя з

метою підтримки, збереження взаємодії. У разі сприйняття позитивного виразу обличчя, як правило ініціатор розмови підходить до співрозмовника ближче, обираючи прийняту відстань для спілкування (проксеміка). Підійшовши ближче, для підкреслення безпосередності розмови, використовується певний дотик: потиск руки або інше (гаптика) і одночасно розпочинається бесіда. Після цього, з метою забезпечення взаємодії під час спілкування, співрозмовники обирають прийняту (проксеміка). Далі продовжується бесіда, під час якої використовуються відповідні до мети розмови жести (кінесика), паралінгвістичні засоби взаємозв'язку із відповідними лінгвістичними.

Коротко охарактеризуємо виділені нами паралінгвістичні засоби. Характеристику будемо здійснювати у порядку використання паралінгвістичних засобів в усному спілкуванні. Розпочнемо з контакту очей. Відомо, що очі й погляд є одними із промовистих засобів невербального спілкування. Вченими доведено, що техніка погляду, засвоєна людиною в ранньому дитинстві, залишається незмінною протягом усього життя, навіть якщо ця людина потрапила в інше національно-культурне середовище. Згідно Г.В. Щокіна всі культури поділяються на контактні (Іспанія, Італія, Португалія, країни Латинської Америки, арабські країни) та неконтактні (Скандинавські країни, Японія, Індія, Пакистан, народи, що заселяють Північну Європу) [6:72]. Так, повністю відкриті очі вказують на високий рівень сприйняття. Прямий погляд, повністю звернений до партнера, демонструє інтерес, довіру, відкритість, готовність до взаємодії. Погляд збоку, куточками очей свідчить про відсутність повної віддачі, недовіру. Погляд знизу (при схиленій голові) вказує або на агресивну готовність до дій, або на покірність, послужливість. Погляд зверху – ознака зверхності.

Наступний паралінгвістичний засіб – вираз обличчя або міміка. Ми використовуємо міміку як тільки бачимо людину, з якою маємо намір спілкуватися. Усмішка є найлегшим (у фізіологічному плані)

параалінгвістичним засобом. Усмішку можна розрізнити на великій відстані, на відміну від інших виразів обличчя. Усмішка визначає емоційні стосунки співрозмовників. Але необхідно пам'ятати, що в англomовному світі усмішка – це знак культури, це традиція, звичай, щоб показати, що у вас немає агресивних намірів, ви не збираєтесь ані пограбувати, ані вбити.

Наступний паралінгвістичний засіб – проксемика або відстань, яку обирають люди під час спілкування. Відстань між співрозмовниками зумовлюється не тільки національними традиціями, але й структурою комунікативного акту, віком, статтю, станом здоров'я співрозмовників. Виділяють 4 просторові зони, що їх використовують північні американці у різних ситуаціях спілкування: інтимна зона – від 15-46см. У цю зону дозволяється проникати лише лише дуже близьким людям. Особиста зона – від 46-120 см. Ця відстань розділяє американці під час офіційних прийомів. Соціальна зона – від 120 до 360 см. На цій відстані люди тримаються від сторони людей. Суспільна зона – більше ніж 360 см. На цій відстані американці звертаються до великої групи людей. В Англії ця відстань трохи не 2 метра. За даними досліджень наших вчених у домашніх умовах відстань між дівчатами, молодими жінками становить у середньому 0,55-1 метр, між чоловіками 0,7-1,56 метрів, на вулиці 0,3-1 метр та 1,2-1,75 метрів відповідно. Вторгнення в інтимний простір людей робить їх дратівливими, агресивними, що може призвести до сварок і сутичок. Відстань під час спілкування виступає, в основному, як регулятор розмови, виконуючи, таким чином, регулятивну функцію.

Наступний паралінгвістичний засіб – гаптика (дотик). Торкатися рукою, гладити, притискати, обіймати – такого типу дотики відображають дружні стосунки між співрозмовниками.

Ще один паралінгвістичний засіб – позиція або постава співбесідників під час спілкування. Орієнтація – це розташування співрозмовників по відношенню один до одного. Вона може варіюватись починаючи з

положення “обличчя до обличчя” і закінчуючи положенням “спиною один до одного”. Орієнтацією тіла можна як запросити когось до спілкування, так і уникнути небажаної бесіди. Якщо співрозмовники утворюють закриту фігуру: трикутник, квадрат, коло, а при наближенні ще однієї особи повертають в її бік лише голови, не змінюючи поз – без запрошення до них підходити небажано. Розсаджуючи людей обличчям до обличчя ви заохочуєте їх до суперництва. Посадивши їх поруч – налаштуєте на співробітництво.

Як відомо, доброзичливий настрій людини звичайно виражається легким нахилом тіла вперед, особливо у сидячому стані. І навпаки, тулуб, відкинутий назад, демонструє байдужість і навіть ворожість. Відсутність симпатії до іншого може також читатися по складених на грудях руках. Якщо людина тримає руки вільно взовж тіла, то така поза сприймається як ознака відкритості, доступності й готовності до спілкування.

Останній паралінгвістичний засіб – жести. Цей засіб одним із найбільш вивчених. Прикладом жесту може бути V-подібний знак пальцями однієї руки. Під час Другої світової війни У. Черчіль популяризував знак «V» для позначення перемоги, проте для цього рука повинна бути обернена тильною стороною до того, хто говорить. Якщо ж рука обернена долонею до того, хто говорить, то цей жест набуває образливого значення – “Заткнися!”. За допомогою ритмічних рухів рук ми позначаємо акценти у мовленні.

В аспекті навчання іноземним мовам основною трудностю є соціокультурна забарвленість паралінгвістичних засобів, що відображається у самому визначенні жестів як рухів, що виконують комунікативну функцію і мають свій стереотип у свідомості членів певного колективу. Незнання цих стереотипів може спричинити інтерференцію з рідною культурою й непорозуміння між представниками різних культур. Наприклад, українці, ілюструючи слова “мені потрібно все обміркувати”, використовують жест “кругові рухи вказівним пальцем правої руки та всією

долонею біля скроні”. Такий жест саме з вищеназваним значенням є специфічним для української культури, у британській культурі цей жест має зовсім інше значення – “crazy, nutter”. І навпаки, британці, характеризуючи людину з високим інтелектом, можуть постукати вказівним пальцем по скроні. В українській культурі такий жест означає протилежне – людину з низькими інтелектуальними здібностями. Значення сплетеного вказівного й середнього пальців однієї руки, при тому, що решта притискується великим пальцем до долоні – захист. Коли людина говорить неправду, вона схрещує пальці у надії, що Божий гнів її мине. Так відбувається у жителів Британських островів.

Потискування вказівним пальцем по боковій поверхні носу у британців і скандинавів підкреслює співучасність, конфіденційність або містить заклик до збереження таємниці. Якщо ж пальцем постукують по передній поверхні носу, то британець зрозуміє, що йому пропонують не втручатися в чужі справи.

В американській культурі співрозмовникам одного статусу дозволяється довго підтримувати контакт очей. Недостатній контакт очей може бути інтерпретований як відсутність уваги, неввічливість. В Україні ж неввічливо, розмовляючи з людиною, відводити очі вбік, проте й дивитися прямо в очі партнерові потрібно десь 30-60% часу розмови. Контакт очей має періодично повторюватись, триваючи щоразу 1-7 секунд.

Підняті брови в Англії – знак скептицизму, у нас – здивування. Стукаючи себе по голові британець демонструє, що він задоволений собою.

Найбільш розповсюджений жест, що супроводжує привітання – потискання руки. В Англії цей жест не такий популярний, як у Європі. Потиск рук частіше вживається в ситуації привітання у слов'ян, ніж в англійців чи американців. Поплескування по спині можливе лише за умови близьких відносин, рівності соціального статусу людей, які спілкуються.

Відмінність способу підрахунку за допомогою пальців рук української культури від інших культур: рахуючи українці загинають пальці, почавши з мізинця лівої руки і, здебільшого, допомагаючи робити це вказівним пальцем правої руки.

Невербальний спосіб прощання наших співвітчизників (махання піднесеною рукою вперед-назад) відрізняється від способу прощання англійців: англійський жест прощання – махання піднесеною рукою вліво-вправо.

Зрозуміло, що навчання цим паралінгвістичним засобам повинно проводитись на заняттях з іноземної мови. З метою засвоєння зазначених вище невербальних засобів спілкування маємо запропонувати наступні вправи:

- вправи для навчання жестам, притаманним носіям англійської мови,
- вправи для навчання мімічним виразам обличчя британців,
- вправи для навчання “контакту очей”.

Мета вправ – ознайомити студентів з новим національно-маркованим позамовним матеріалом. До цієї групи входять некомунікативні й умовно-комунікативні рецептивні та репродуктивні вправи – на імітацію, підстановку, трансформацію, ідентифікацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонукання до певних дій тощо. Роботу по засвоєнню паралінгвістичних засобів можна продемонструвати на наступних прикладах вправ.

Вправа 1. Read the words you'll come across in the text elbow, wrist, fingertip, to touch.

Вправа 2. Repeat the following words after teacher Spain, Italy, France, Greece, Poland, Hungary, Portugal.

Вправа 3. Now you can start reading the text. While reading underline answers to the questions given below.

Answer them non-verbally:

1. What are the three groups of “personal space” zones in Europe?
2. What group does Ukraine belong to?
3. What distance is comfortable for you while talking to somebody?

Для пояснення матеріалу пропонується текст:

Основні положення запропонованої методики можуть сприяти підвищенню ефективності спілкування англійською мовою.

Література

1. Воробйова І.А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови.: Дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – 194 с.
2. Глованчук Л.П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови.: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2003. – 340 с.
3. Меграбян А. Психодіагностика невербального поведіння. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
4. Рапопорт І.А. Анкетирование при обучении иностранному языку: вопросы методологии и практического использования// Иностранные языки в школе. – 1993. – №3. – с. 50-56.
5. Рудакова Л.П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англійської художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах/ Канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: КНЛУ, 2004. – 255с.
6. Щокін Г.В. Як читати людей за їх зовнішнім виглядом. – К.: Україна, 1992. – 239с.

Мунтян Т.В.

ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНО- ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

На сьогоднішній день комунікативний підхід до процесу навчання російської мови як іноземної є найбільш дієвим та актуальним. Це обумовлено тим, що іноземці, які вивчають російську мову, прагнуть якомога

швидше почати розмовляти, уникаючи при цьому труднощів граматики російської мови. Тому зараз все більше спостерігається зміна фокусу уваги викладачів та методистів з формування граматичної на формування комунікативної компетенції.

Будь-яке спілкування є мовленнєвою діяльністю, тому реалізація комунікативного підходу під час викладання російської як іноземної вимагає комунікативного моделювання в умовах як аудиторного, так і позааудиторного навчання. Саме тому доцільно говорити не про комунікативний підхід, а про комунікативно-діяльнісний (або особистісно-діяльнісний) підхід до навчання іноземців російської мови. Психолого-педагогічні основи цього підходу представлені в працях І.А. Зимньої, А.А. Леонтьєва та ін. Такий підхід означає суб'єкт-суб'єктні відносини між студентом і викладачем у процесі навчання та передбачає максимальне врахування індивідуально-психологічних, вікових і національних особливостей студентів. Найважливішим завданням навчання в методичній парадигмі цього підходу є взаємопов'язане навчання всім видам мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання, письмо).

Теоретичною базою для розробки цього підходу є визнання мови як засобу спілкування, що дає підстави розглядати мову в її єдиній функції комунікації. Ця функція мови вважається ключовою, оскільки з її допомогою репрезентується основна властивість мови – бути засобом, джерелом і матерією встановлення контактів у процесі міжособистісного спілкування. Як зазначає Є.І. Пасов, «основними частинами теорії комунікації можуть розглядатися ... дослідження сенсу комунікативних одиниць і вивчення ролі лінгвістичних засобів у побудові комунікативного акту» [2, с. 21].

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає розвиток комунікативної компетенції – «здатності вирішувати засобами іноземної мови актуальні для учнів завдання спілкування в різних сферах життя» [1, с. 41]. Тільки подолавши етап комунікативної достатності, тобто в необхідній мірі

сформувавши свою комунікативну компетенцію, студенти можуть опанувати рівень професійного володіння російською мовою і формувати свою професійну компетенцію. Мовна компетенція в кінцевому підсумку не визначає успіх комунікації, вона може зробити спілкування більш зрозумілим, забезпечивши передумову для участі в комунікації. Мовні знання, знання структури мови допомагають будувати висловлювання в мовному акті, проте ці знання не визначають структуру мовного акту. Структура мовного акту залежить від мислення людини, від його внутрішніх інтенцій, очікувань від спілкування, навіть настрою в момент комунікації. Саме тому комунікативна компетенція має більш складну природу, включаючи в себе соціокультурні та лінгвокультурні складові. Саме вони багато в чому забезпечують успіх комунікації. Однак наявністю названих складових обумовлені складності реалізації комунікативно-діяльнісного підходу на практиці. Складність представляє сам процес комунікації, на який впливають як екстралінгвістичні (психологічні, соціальні, національні, історичні, вікові і т.д.), так і інтралінгвістичні (складність самої мовної системи і ступінь її усвідомлення) фактори. Оволодіння новим кодом культури (саме так слід трактувати мову в рамках комунікативно-діяльнісного підходу) пов'язане з формуванням вторинної мовної особистості. Студент повинен не просто механічно засвоїти граматичні формули, за допомогою яких можна реалізувати ту чи іншу комунікативну інтенцію, але він повинен навчитися мислити мовою, що вивчає.

Для досягнення такої мети необхідно отримати не тільки якісні мовні знання, але великі відомості практично з усіх дисциплін країнознавчого і культурознавчого напрямку, тобто розширити свій тезаурус. Саме тому багато дослідників пишуть про «дифузний характер» комунікативно-діяльнісного підходу й складності його повноцінної реалізації на практиці.

Вважаємо, що методи і прийоми комунікативно-діяльнісного підходу необхідно поєднувати з методами традиційних підходів до вивчення

російської як іноземної. Щоб підхід став ключовим методом викладання необхідно розробляти його принципи, структуру, основні категорії.

В цьому контексті постає проблемним питання відбору навчального матеріалу в рамках комунікативно-діяльнісного підходу в поєднанні з традиційними методами викладання російської мови. Для подолання цієї проблеми методисти розробили теоретичні (лінгвістичні та методичні) критерії для визначення принципів створення навчальних матеріалів.

Тож, під час розробки навчальних матеріалів з російської мови як іноземної для студентів будь-якого рівня володіння мовою слід враховувати прагматичні чинники комунікації. Навчальні матеріали та посібники необхідно будувати на функціонально-понятійній основі, тобто підбирати лексико-граматичний матеріал відповідно до потенційної тематики і проблематики обговорення, направляти комунікативний процес на занятті з урахуванням розкриття бажаної теми. Тема має бути «наскрізною», не повинно бути фрагментарності в її викладі. Це забезпечить додаткову мотивацію при обговоренні теми і запам'ятовуванні граматичних формул, що значною мірою полегшить запам'ятовування.

Під час розробки навчальних матеріалів важливо також враховувати актуальність і автентичність обговорюваних текстів.

Засвоєння кожної теми має здійснюватися за допомогою комплексу вправ, спрямованих на вдосконалення навичок ведення дискусії, читання, аудіювання, говоріння, письма, перекладу (формування комунікативно-мовленнєвої компетенції), а також на формування навичок автоматичного використання граматичних конструкцій та синтаксичних моделей (формування мовної компетенції).

Ще один не менш важливий критерій, який необхідно враховувати при розробці навчальних матеріалів – наочність. Всі граматичні моделі наочно демонструються на прикладах. В матеріалах повинні бути представлені мовні реалізації кожної синтаксичної моделі з урахуванням стилістичних

особливостей. Використання мультимедійних засобів полегшить реалізацію цього принципу.

Таким чином, комунікативно-діяльнісний підхід, незважаючи на свою складність і дифузність, є на сьогоднішній день ключовим під час навчання російської мови як іноземної, тому навчальні матеріали та посібники необхідно розробляти з урахуванням реалізації цього методу на практиці в поєднанні з наявними традиційними підходами до вивчення російської мови та враховуючи складність процесу комунікації. При розробці навчальних матеріалів необхідно враховувати теоретичну базу – ідеї лінгвістичної прагматики, комунікативної лінгвістики, функціонально-комунікативної граматики, в методичному плані необхідно підбирати автентичні тексти з актуальної проблематики, використовувати наочність, засоби мульти-медіа.

Література

1. Леонт'єв А.А. Принцип коммуникативности сегодня. // Иностранные языки в школе. – 1986. – №2, с.22–24.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
3. http://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_language_teaching

Федорова О.А.

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ (З ПРАКТИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ)

Система мовної і мовленнєвої підготовки іноземних громадян у вишах України, зумовлена станом і тенденціями розвитку суспільства, має відповідати його запитам. У зв'язку з цим проблема систематизації,

упорядкування та удосконалення методів розвитку мовлення набуває великого значення для практики викладання української мови як іноземної.

На основному етапі вивчення української мови іноземні студенти постають уже з добре поставленою вимовою та інтонацією, зі значним словниковим запасом, із загальним уявленням про структуру мови, з певними навичками усного мовлення. Вони досить вільно ведуть ситуативно-тематичні діалоги побутового характеру, бесіди за змістом прочитаного тексту в формі питання-відповідь. На цьому етапі робота викладача спрямована на розширення кола мовленнєвої діяльності студентів, таким чином пасивні навички слухання і читання розвиваються в активну мовленнєву комунікацію. Саме тут виникає проблема «штучного» мовлення, коли в процесі комунікації студент використовує правильні лексичні форми та граматичні структури, але при цьому його висловлювання звучать неприродно, особливо з погляду носіїв мови.

Аналізуючи цю проблему, дослідники Н.С. Новікова, Л.К. Серова, О.М. Щербакова, М.Т. Попова приходять до висновку, що «при роботі зі студентами на основному етапі вивчення мови є можливість навчити їх деяких прийомів, що дозволять їм оформляти висловлювання так, щоб вони звучали якомога ближче до «природного» мовлення» [5, с.98].

Для того, щоб знівелювати відмінності між усним мовленням іноземців і природних носіїв мови, використовується цілий комплекс засобів, які поділяються на а) лексичні; б) синтаксичні; в) інтонаційні. Дослідники виділяють такі лексичні засоби формування природного мовлення, як використання в зачині оповіді слів один (-а, -е, -і) (напр., Мій друг купив пральну машину. – Один мій друг купив пральну машину.); використання на початку речення слів: якось, одного разу, колись (напр., Ми з друзями поїхали в гори. – Якось ми з друзями поїхали в гори.); вживання різноманітних увідних слів та виразів, що демонструють ставлення оповідача до змісту оповіді (впевненість/невпевненість у правдивості

висловлювання, вказівка на джерело інформації, вираження своїх почуттів до того, про що мовиться та ін.). Помітно, що відсутність саме цих «увідних» елементів засвідчує неприродність мовлення, його штучність.

У даній статті робиться спроба розглянути фразеологізми як один з лексичних засобів, що допомагає уникнути «штучності» та «механічності» мовлення іноземних студентів.

До фразеології у широкому розумінні відносять стійкі, відтворювані сполучення щонайменше двох слів, значення яких не є сукупністю значень їхніх компонентів і яким притаманна образність та експресивність (ідіоми, стійкі порівняльні звороти, прислів'я, приказки, крилаті вирази тощо, що нерідко виходять за межі словосполучень, тобто є реченнями).

Фразеологізми є специфічними мовними формулами, картинами світу всього суцього; вони акумулюють культурні потенції народу, тільки йому притаманним способом маніфестують дух і неповторність ментальності нації.

Дослідник Мальцева Д. Г. звертає увагу на величезний лінгвокультурознавчий потенціал фразеології, адже саме в ідіоматичних одиницях мови відбито багатовікову історію народу, своєрідність його культури та побуту. В ідіоматичних виразах чітко відображається національний характер, тому їхнє активне засвоєння необхідне кожному, хто вивчає мову. Важливо розвивати вміння коректно вживати ідіоми в мовленні, правильно відчувуючи їхній стилістичний реєстр – чи належать вони до просторіччя або вульгаризмів, канцеляризмів або книжкового стилю.

Аналіз фразеологізмів як знаків мовної системи, їх функційних властивостей, характерних особливостей їх компонентів, різновидів і способів функціонування як засобів художнього зображення дозволяє констатувати, що фразеологізми є такими ж знаками мови як слова, терміни, складні найменування тощо, разом з іншими знаками мови вони служать засобом відображення позамовної дійсності, засобом передачі інформації.

Вивчення української фразеології в іноземній аудиторії передбачає такі основні види навчальної діяльності: семантичне тлумачення, лінгвокраїнознавче коментування та порівняльний аналіз відповідних одиниць, а саме фразеологізмів української та рідної мови студента. У ході роботи необхідно брати до уваги національно-культурну специфіку аудиторії, ступінь спорідненості української мови з рідною мовою студентів, їхню релігійну приналежність.

Вибір навчального матеріалу відбувається за такими принципами: тематичне введення фразеологізмів; нормування фразеологічних одиниць або обмеженого фразеологічного мінімуму; практичною цінністю та частотністю вживання їх у розмовному мовленні; необхідністю засвоєння фразеологічних одиниць в активній практичній діяльності.

Для викладача доцільним буде поділити фразеологізми за принципом зіставлення з рідною мовою аудиторії або за ступенем складності для сприйняття. Починати слід з фразеологічних одиниць, що збігаються не тільки семантично й образно, але й за лексико-граматичною характеристикою; тотожністю ситуативного вживання: *хоробрий як лев, сидіти в чотирьох стінах*. Під час презентації достатньо скористатися прямим, дослівним перекладом компонентів і наведенням прикладів функціонування в мовленні.

Наступний етап передбачає введення фразеологічних одиниць, що мають еквіваленти у мові аудиторії, але різняться за образністю. Як правило, в них відбивається психологія народу, його традиції, побут, культура. Так, традиційно в уявленні українців центральним органом є серце, а приємні емоції пов'язані з відчуттям тепла, звідси фразеологічна одиниця «*у мене потепліло на серці*». В арабів тепло в надлишку, тому у них приємні емоції асоціюються з холодом, а центральним органом, на відміну від нас, вважається печінка, яка в спекотному кліматі та зважаючи на жирну їжу

більш вразлива. Тому, тоді коли українці кажуть «у мене потепліло на серці», араби говорять «у мене похолоділо у печінці».

Найважчою для іноземних студентів є група фразеологізмів виключно національних і культурно насичених, в яких відбита екстралінгвістична дійсність, передусім елементи матеріальної та духовної культури українського народу в історичній ретроспективі: *березова каша, передати куті меду, народитися в сорочці, піднести гарбуза*. Робота з такими фразеологічними одиницями ґрунтується на лінгвокраїнознавчому коментуванні, отриманні позамовної інформації, що необхідна для їх адекватного розуміння.

В окрему групу виділяємо фразеологічні одиниці, що мають автора і відомі майже всім носіям української мови. Переважно їхнім джерелом є художня література, публіцистика, тексти пісень, напр., *І чужому навчайтесь, й свого не цурайтесь. (Т. Шевченко); Ти признайся мені, звідки в тебе ті чари? (В. Івасюк); Хіба ревуть воли, як ясла повні? (П. Мирний)*. Ці вислови увійшли в мовлення українців, але важкі для прямого сприйняття іноземцям. Вони також потребують ґрунтовного лінгвокраїнознавчого коментування.

Викладені теоретичні засади дають змогу розробити спеціальну систему вправ для того, щоб збагатити й урізноманітнити усне мовлення іноземців, уникнути його «механічності» і неприродності, додати йому експресивності та емоційності.

Наведемо зразки таких завдань.

1. Прочитайте і перекладіть фразеологізми та утворіть з ними речення. Доберіть до них еквівалент рідною мовою.

Як зірок на небі, яблуку ніде впасти, як кіт наплакав.

2. Фразеологізм «зустрічати хлібом-сіллю» означає:

А. зустрічати гостинно, урочисто, щиросердно

В. зустрічати прохолодно, негостинно, ворожо

С. зустрічати байдуже

4. З'єднайте фразеологізм та його тлумачення. Складіть з ними речення:

| | | | |
|---|----------------------------|---|--|
| 1 | <i>робити з мухи слона</i> | А | <i>небажання бути причетним до чогось через байдужість;</i> |
| 2 | <i>вийти сухим з води</i> | Б | <i>щось недоступне, недосяжне;</i> |
| 3 | <i>моя хата скраю</i> | В | <i>уникнути великих неприємностей, негативних наслідків;</i> |
| 4 | <i>за сімома замками</i> | Г | <i>надавати великого значення дрібницям.</i> |

5. Мій друг не оплатив проїзд в автобусі. Тобто він ...

А. їхав зайцем

В. їхав ведмедем

С. їхав верблюдом

5. Коли треба щось полагодити, я звертаюся до Ахмеда, тому що він ...

А. за душею нічого не має

В. майстер на всі руки

С. завжди виходить сухим із води

6. Я ніколи не обговорюю з іншими сімейні суперечки та непорозуміння, оскільки не люблю ...

А. виносити сміття з хати

В. втрачати голову

С. пасти задніх

7. Опишіть когось із своїх знайомих, використовуючи наступні фразеологізми: за душею нічого не має, живе на широку ногу, товче воду в ступі, працює у поті чола, вовк в овечій шкурі, перемиває кісточки, сім п'ятниць на тижні, зимою снігу не випросиш, останню сорочку віддасть.

8. а) Прочитайте фразеологізм, знайдіть в ньому ключове слово.

Тьху на тебе, щоб не зурочити!

б) Ознайомтесь із значенням ключового слова.

Зурочити – за марновірними уявленнями, накликати нещастя, хворобу на когось, завдати шкоди кому-, чому-небудь.

в) Прочитайте про історію фразеологізму.

Зараз плювок став символом безчестя та зневаги, але раніше його вважали сильною зброєю. Цілителі плювали на рани, щоб вони загоїлися, а Христос зцілив сліпого, змочивши його очі слиною. Колись воїни слиною змазували зброю для підсилення її боєздатності. І нині перед бійкою чи серйозною справою дехто мимоволі плює на долоні, потираючи їх перед важкою роботою. Так робили наші предки, бо були впевнені в тому, що слина допомагає від будь-якого зла. Плювали на біса через ліве плече, бо лівий бік уважали гріховним, неправедним. Слина мала прогнати нечистого. Наші пращури думали, що зурочити можна все на світі, особливо вразливе до зурочення найдорожче, найкраще. Тому вголос не хвалили дитину, на людях не раділи щасливим подіям у житті. Тому щоразу, коли хочуть когось похвалити, додають фразу: «Гьху на тебе, щоб не зурочити», – ніби захищаючи об'єкти похвали від нечистого.

г) Чи є щось подібне в культурі вашого народу?

Таким чином, використання фразеологізмів як засобу формування природного монологічного мовлення надає можливість збагатити та урізноманітнити усне мовлення іноземців, уникнути його «штучності».

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо застосування системи завдань на заняттях з української мови в іноземній аудиторії.

Література

1. Бабич Н.Д. Лінгво-психологічні основи викладання і вивчення мови. - Чернівці, 2000. – 175 с.
2. Баран Я.А. Фразеологія у системі мови. – Івано-Франківськ: Лілея НВ, 1997. – 176 с.
3. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 140-161.
4. Мальцева, Д.Г. Страноведение через фразеологизмы. Пособие по немецкому языку: учеб. пособие / Д.Г. Мальцева. – М.: Высш. шк., 1991. – 173 с.

5. Новикова Н.С., Серова Л.К., Щербакова О.М, Попова М.Т. Стереотипы естественной речи и практика речевой коммуникации (прикладной аспект) // Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 1. – Ростов н/Д., 2002. – 200 с. С.98-108.

Кушнір І.М., Алексєєнко Т.М.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Особливість навчання іноземних студентів-філологів у ВНЗ України полягає в багатоаспектності цього процесу. Метою навчання означеного контингенту студентів є формування комунікативної компетентності, яка забезпечить володіння мовою у навчально-професійній, соціокультурній, діловій, суспільно-політичній та розмовно-побутовій сферах спілкування на рівні наближеному до рівня носіїв мови, що вивчається. Для іноземних студентів-філологів мова (російська) як засіб навчання і об'єкт вивчення стає не лише підґрунтям отримання професійних знань і формування професійних умінь, але і засобом соціалізації цих студентів в іншомовному соціокультурному просторі та формування їхньої вторинної мовної особистості.

Теоретичні та практичні аспекти формування мовної особистості досліджуються в соціолінгвістиці, психолінгвістиці, лінгвокультурології та лінгводидактиці. Мовну особистість розглядали Н. Арутюнова, А. Бердичевський, О. Біляєв, А. Вежбицька, І. Зимня, Ю. Караулов, О. Леонтєв, М. Пентиліук та ін. Вивчаючи особливості формування вторинної мовної особистості під час вивчення іноземної мови, лінгвокультурологи дійшли висновку, що у цьому процесі відбувається формування міжкультурної мовної особистості. Формування міжкультурної мовної особистості іноземних студентів-філологів, майбутніх русистів, ще не

було предметом окремих досліджень. Отже, освітлення теоретичних засад названого процесу є метою нашої доповіді.

Виокремлення феномену мовної особистості відбулося на підставі виникнення поглядів на мову як частину культури. В. Гумбольдтом було зазначено, що мова – це частина культури, а Е. Сепіром було заявлено, що мова не існує поза культурою, тобто поза соціально наслідуваною сукупністю практичних навичок та ідей, які характеризують спосіб життєдіяльності людини. Мова забезпечує органічний зв'язок між освітою і культурою, між індивідом і суспільством, між індивідуальною і суспільною свідомістю, між культурою особистості і культурою суспільства.

У сучасних умовах глобалізації особливо важливим виявляється пошук механізму перетворення розмаїття мов і культур із фактора, що зашкоджує діалогу між представниками різних лінгвосоціумів, у засіб взаємного розуміння та збагачення, у знаряддя творчого розвитку соціально активної особистості. До такого механізму необхідно віднести мовну освіту, що базується на міжкультурній парадигмі та проголошує в якості свого головного принципу соціальну та академічну мобільність молоді. Результатом мовної освіти іноземних студентів-філологів стає сформована міжкультурна мовна особистість.

Дослідження міжкультурної мовної особистості було розпочато лінгвокультурологами (Г.І. Богін, Н.Д. Гальскова, Є.П. Голобородько, В.А. Маслова, Ю.М. Караулов, О.А. Леонтович та ін.), які називали цей феномен вторинною мовною особистістю. *Вторинна мовна особистість* – це «особа, що прилучена до культури народу, мова якого вивчається, тобто до нерідної мови і культури; людина, яка може себе реалізувати в діалозі культур» (переклад наш – І.К.,Т.А.) [3, с. 126]. У процесі засвоєння іноземної мови вторинна мовна особистість оволодіває іноземною «мовною картиною світу», що дає можливість зрозуміти нову культуру.

І.Б. Ігнатова, ґрунтуючись на дослідженнях Ю.М. Караулова, розглядає рівні мовної особистості іноземних студентів, що вивчають російську мову як іноземну [2]. На «нульовому», вербально-семантичному, рівні організації мовної особистості відбувається опанування системно-структурних зв'язків мови, завдяки яким в іноземних студентів формуються вміння ідентифікувати висловлення або текст як продукт мовленнєвої діяльності. Зв'язок між вербально-семантичним і тезаурусним рівнями мовної особистості студента-іноземця зумовлено тим, що сприйняти та зрозуміти певне висловлення означає «пропустити» його крізь свій тезаурус, співвіднести з особистими знаннями та знайти відповідне його змісту місце в мовній картині світу. Одиниці лінгво-когнітивного рівня – поняття, ідеї, концепти – складаються в кожній мовній особистості «у більш чи менш упорядковану, систематизовану «картину світу», яка відображає ієрархію цінностей. Лінгво-когнітивний рівень упорядкування мовної особистості та її аналізу передбачає розширення значення і перехід до знань, тобто охоплює інтелектуальну сферу особистості. Тезаурусні зв'язки відображають у вербальній формі зафіксований у пам'яті студентів минулий індивідуальний досвід (мовний та лінгвокогнітивний), який активно використовується у практичній діяльності студентів. Третій рівень – прагматичний (мотиваційний) – містить у собі цілі, мотиви, інтереси, настанови й інтенціональності. У якості одиниць тут виступають не мовно-орієнтовані структурні елементи – слова, і не гностично-орієнтовані структурні елементи тезауруса – концепти, поняття, дескриптори, але орієнтовані на практику одиниці прагматичного рівня, які проявляються в комунікативно-діяльнісних потребах особистості. Науковець вважає, що назвати їх лише комунікативними неправомірно, тому що в чистому вигляді таких потреб не існує – особистісні, як і більш масштабні суспільні потреби, зумовлені екстрапрагмалінгвістичними чинниками. Відношення між одиницями прагматичного рівня регламентуються умовами сфери

спілкування, особливостями комунікативної ситуації і комунікативних ролей, що виконують студенти. На прагматичному рівні мовна особистість (як об'єкт дослідження) поєднується з особистістю у найбільш загальному вигляді, глобальному соціально-психологічному значенні.

6. Прихильники теорії міжкультурної комунікації акцентують на тому, що в результаті знайомства з культурою країни мови, що вивчається, студенти отримують знання, навички та вміння, які забезпечують повноцінність міжкультурної комунікації, тобто здатність до взаєморозуміння учасників комунікації, що належать до різних національних культур. А.Л. Бердичевський стверджує, що на рівні з рідною культурою («культура № 1») під впливом вже існуючих стереотипів про культуру, що вивчається («культура № 2»), формується нова культура («культура № 3»). Вирішальним чинником при цьому буде вплив рідної культури на уявлення про культуру тієї мови, яка вивчається. Учасників міжкультурного діалогу А.Л. Бердичевський пропонує назвати міжкультурними особистостями, зазначаючи, що «кожен з них додає до ситуації спілкування комунікативний культурний стиль, під яким розуміються комунікативні системи, що містять вербальні, невербальні, паравербальні та екстравербальні компоненти, зумовлені відповідною конкретною культурою» (переклад наш – І.К., Т.А.) [1, с. 18].

7. Таким чином, під час мовної підготовки в іноземних студентів-філологів українських ВНЗ здійснюється навчання міжкультурного спілкування, у зв'язку із чим, формується якісно нове особистісне утворення – міжкультурна мовна особистість. Цей феномен було виокремлено прихильниками теорії міжкультурної комунікації на підставі лінгвокультурологічних досліджень вторинної мовної особистості.

Напрямом подальших наукових розвідок може стати опис сутності та структури феномену міжкультурної мовної особистості іноземних студентів філологічних спеціальностей.

Література

1. Бердичевский А.Л. Диалог культур: что дальше? / А.Л. Бердичевский // Мир рус. Слова. – 2005. – №1– 2. – С. 17–24.
2. Игнатова И.Б. Структура языковой личности в лингводидактическом аспекте / И.Б. Игнатова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Вип. 13. – Х.: 2008. – С. 54 – 61.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.

Кісіль Л.М.

ПРОБЛЕМНІСТЬ І ДІАЛОГІЧНІСТЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Одна з найважливіших функцій навчального діалогу – забезпечення розвивального характеру навчання. Ідея розвивального навчання, як відомо, є однією з провідних у сучасній вищій освіті. Цій темі присвячено багато досліджень. Вивчення закономірностей пізнавально-творчого процесу та створення системи відповідних форм і методів навчання є підґрунтям для створення моделей розвивального навчання. Утім, питання проблемно-діалогічного підходу у навчанні іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів залишається актуальним на сьогодні.

Мета статті – визначити специфіку діалектики проблемності й діалогічності у процесі навчання іноземних студентів.

Проблемно-діалогічне навчання є інваріантним щодо інших типів розвивального навчання. Розглядаючи питання методології проблемного навчання, А. Фурман спирається на положення про те, що навчальна проблемність – загальна, сутнісна характеристика (атрибут) пізнання [6, с. 318]. Дидактична система такого навчання базується на сукупності проблемно-діалогічних джерел, форм і методів пізнавального процесу, способах реалізації індивідуального підходу до суб'єктів навчання, засобах оптимізації пошукової активності, особливостях функціонування внутрішніх

проблемних ситуацій. Це така психолого-дидактична структура, яка спричиняє активне оволодіння студентами нових знань та способів дії у процесі індивідуального і спільного пошуку, прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб та інтересів, гармонійний розвиток творчого мислення, емоцій і волі [6, с. 124].

А. Фурман проаналізував основні теорії розвивального навчання, визначив у кожній із них риси традиційності й інноваційності, подав їх загальну характеристику й оцінку щодо можливостей реалізації розвивального потенціалу освітнього процесу та його впливу на особистість. Проаналізувавши психолого-педагогічну теорію навчальних проблемних ситуацій, автор на її концептуальних підвалинах обґрунтовує систему модульно-розвивального навчання, що є новим стрижнем у започаткуванні оригінальних освітніх експериментів [6].

Пізнавальна активність на думку багатьох учених залежить від змісту і структури завдань до процесу мислення, домінуючого типу мотивації, від ступеня розходження позицій партнерів у діалозі, співвідношення між внутрішнім і зовнішнім діалогом і відповідної психологічної установки [4].

Питання про джерела й умови організації проблемності в педагогічному процесі є вихідним для практичного втілення закономірностей проблемно-діалогічного навчання. Виникнення проблемної ситуації відбувається внаслідок усвідомлених і прийнятих до розв'язання зовнішніх суперечностей об'єктивної дійсності, що завдяки внутрішнім чинникам особистості трансформуються у внутрішні суперечності – джерело її функціонування і розвитку [6, с. 186]. Це й суб'єктивно-особистісна невизначеність, інтелектуальне ускладнення та пізнавально-сміслова суперечність.

Розглядаючи питання про форми проблемності, А. Фурман звертає увагу на невиправдане розмежування проблемності й діалогічності пізнавального процесу. Щоб розкрити діалектику проблемності і діалогічності, необхідно скористатися такими універсальними категоріями діалектики, як сутність

і явище. «Проблемність становить зміст будь-якої продуктивної діяльності, а діалогічність є найбільш прогресивною формою існування суб'єктивної діалектики. Відтак проблемність – це універсальний спосіб вияву й існування змісту пізнавального процесу, тобто внутрішня його форма, а діалогічність – конкретна духовно-практична даність, реальний потік творчої активності індивіда, інакше – зовнішня форма пізнання» [6, с. 122].

Якщо з'ясування сутності досягається шляхом пізнання явищ, то розкрити зміст проблемності можна лише через аналіз змісту діалогічної взаємодії між учасниками педагогічного процесу (тобто осмислення запитань, реплік, відповідей тощо). Якщо є завдання, то обов'язково виникає й запитання, якщо наявний продуктивний діалог між його учасниками, то він обов'язково супроводжується актами осмислення й розв'язування цих проблем, якщо є загострення внутрішньої проблемної ситуації у діяльності особи, то це проявляється у потребі спілкування, внутрішньому діалозі [1].

Пізнавальна активність залежить від типів і психологічної структури діалогу, одним зі значущих умов якого є ступінь розходження позицій партнерів, а також співвідношення між зовнішнім та внутрішнім діалогом. Численні дослідження підтверджують позитивний вплив міжособистісного спілкування, групової взаємодії на активність пізнавальної діяльності, розвиток когнітивної сфери, результативність й ефективність навчання та творчих здібностей особистості. Це явище характерне для будь-якої ланки освітньої галузі й організації навчання. Використовуючи діалектичний метод, А. Фурман проаналізував проблемно-діалогічні форми пізнання, де по вертикалі подана проблемність як сутність і внутрішня форма та діалогічність як явище й зовнішня форма, а по горизонталі – завдання й питання як одиничне, проблема й діалог як особливе і проблемна та комунікативна ситуації – загальне будь-якого пізнавального процесу [6]. Діалогічне мовлення як вид мовної діяльності має такі якості, як мотивація, активність, цілеспрямованість, зв'язок із комунікативною функцією

мислення, особистістю тощо, що сприяє забезпеченню умов для створення мовного продукту, якому також властиві певні характеристики – структурність, логічність, інформативність, виразність, продуктивність [3, с. 22].

Таким чином, проблема й діалог є мірою і способом об'єднання проблемно-комунікативної ситуації і завдань-запитань в акті продуктивного пізнання й ширше – свідомості. Звідси будь-яка сформована проблемно-діалогічна ситуація має соціально-психологічну природу й відіграє роль системоутворювального чинника розвивального навчання.

Дослідження науковців і практиків указують на те, що саме колективно-розподілена спільна праця дає змогу створювати та стимулювати результативну діалогічну взаємодію, що може бути організована на основі застосування широкого спектру проблемно-діалогічних форм роботи. Мова йде про бесіди, проблемні лекції, семінари, конференції, диспути, дискусії, розв'язування проблемних ситуацій, різноманітні ділові ігри, групові форми пошуково-дослідницької роботи.

Незаперечним є факт позитивного впливу проблемно-розвивального навчання на різні сфери особистості. Так, З. Калмикова зазначає, що процес розв'язування проблем сприяє розвитку різних компонентів мислення: понятійного (вербального), практичного, наочно-образного. Останнє відіграє провідну роль в інтуїтивно-практичному пізнанні світу, що набуває рис глибинності, гнучкості, самостійності, стійкості, економічності, усвідомленості [2, с. 172-173]. В особистісному аспекті це виявляється в підвищеному рівні інтелектуальних здібностей, спроможності продуктивно навчатися, набувати уміння й навички.

Специфіка проблемно-діалогічних ситуацій полягає в тому, що суперечності, які є джерелом їх виникнення, можуть мати не лише позитивний вплив на особистість. На це неодноразово вказували Г. Костюк, О. Матюшкін, С. Рубінштейн, А. Фурман тощо [6, с. 189]. Попри всю

різноманітність форм і засобів розвивального навчання, вони, як правило, мають істотну спільну рису: основним засобом педагогічного впливу стає не монологічний, а діалогічний підхід. Це – не стільки форма спілкування, як принцип побудови всього навчально-виховного процесу, де іноземний студент є суб'єктом «діалогічного простору», атмосфери психологічного комфорту, що стимулює самоактивність і самореалізацію особистості. Мовленнєва діяльність, за допомогою якої здійснюється комунікативна діяльність, може забезпечуватися принципово різними механізмами [5, с. 420]. Проблемно-діалогічний підхід у навчанні є основним чинником ефективного взаємозалежного перебігу процесів навчання, виховання й освіти, що визначає якість психосоціального розвитку іноземного студента.

Підвищити ефективність функціонування навчальної проблемно-діалогічної взаємодії можна за допомогою:

- спрямування діалогу не лише на розв'язування предметних завдань, а й на оптимальне спілкування й інтелектуальний розвиток іноземних студентів;

- створення позитивного емоційного мікроклімату в групі, де навчаються іноземці за допомогою пізнання психологічних закономірностей перебігу навчального процесу та комунікативної діяльності, уникнення стресогенних чинників, бар'єрів спілкування, непорозуміння;

- урахування психофізичних особливостей іноземних студентів, рівня їхніх знань і вмінь, мотивування, досвіду, оцінювання та критичної рефлексії;

- здатності комплексно оцінити конкретну проблемну ситуацію та реальні умови навчальної взаємодії (настрій групи, підготовленість чи стомленість іноземних студентів тощо);

- реалізації не лише зовнішнього, а передусім внутрішнього діалогу кожного іноземця через систему педагогічного стимулювання діалогу думок, позицій, поглядів особистостей;

- забезпечення симетричності діалогу соціально-психологічними засобами паритетних взаємин партнерів, почергової зміни лідерства тощо;
- стимулювання пізнавального інтересу особистості добором оптимального змісту і форм діалогічної взаємодії;
- створення атмосфери соціальної спонтанності – вільного обміну думок, ситуацій успіху, зняття психічного напруження, тривожності, оцінок-обмежень тощо;
- організації культури обміну думками, колективної співпраці, взаємодії, пошуку компромісу, вміння зрозуміти іншого, зокрема його мотиви, соціальну та рольову позиції, ставлення до себе та інших людей, самоусвідомлення.

Отже, принцип діалектичного зв'язку й єдності проблемності та діалогічності є одним із вихідних у теорії проблемно-діалогічного навчання іноземних студентів. При цьому основою всіх форм проблемно-діалогічного навчання є організація продуктивного мислення у процесі діалогічної взаємодії учасників спільної пошукової діяльності.

Література

1. Зазуліна Л.В. Сучасні педагогічні технології та їх впровадження в практику роботи / Л.В. Зазуліна. – Хмельницький: ОІУВ, 1997. – 103 с.
2. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости (Научн.-исслед. ин-т. общей и пед. психологии АПН СССР / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 609 с.
4. Пассов Е.И. Обучение говорению на иностранном языке: учебное пособие / Е.И. Пассов. – Воронеж.: Интерлингва, 2002. – 40 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Спб.: Питер, 2007. – 720 с.
6. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія / А.В. Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340с.

СИСТЕМА ВПРАВ НА ТЕКСТОВІЙ ОСНОВІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Українське суспільство потребує громадян з високим рівнем національної свідомості, розвинутими духовними і моральними якостями, громадян, здатних ефективно розв'язувати різноманітні актуальні завдання, що саме таке соціальне замовлення виконує і державна система загальної середньої освіти, спрямована на формування національної мовної особистості, що вільно володіє всіма засобами мови в процесі мовленнєвої діяльності.

Одним з основних методів навчання школярів мовленнєвих дій був і є метод вправ. Адже вправи “наближають навчання до потреб життя, дозволяють учителеві активізувати навчальний процес, а учням допомагають набути потрібних знань і навичок шляхом практичної діяльності [1, с. 118]”. Вправи сприяють як засвоєнню мовних і мовленнєвих теоретичних відомостей, так і їхньому застосуванню в практичній мовній/мовленнєвій діяльності, оскільки являють собою “повторюване виконання дій задля засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь і навичок [2, с. 44]”.

Метою статті є теоретичне обґрунтування змісту комплексу вправ на текстовій основі, спрямованого на подолання в учнів 5–9 класів труднощів вторинної і первинної текстотвірної діяльності в процесі вивчення синтаксису складного речення.

Питанню створення й обґрунтування оптимальної системи вправ із розвитку мовлення учнів у різні роки присвячено роботи багатьох учених (О. Горошкіна, В. Капінос, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, Г. Михайловська, С. Омельчук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, В. Статівка та ін.). З огляду на мету нашого дослідження беремо до уваги ті класифікації,

що передбачають опрацювання мовних засобів в аспекті мовленнєвої діяльності, тобто вправи на текстовій основі (див. табл.).

Як бачимо з таблиці, в основу кваліфікування вправ покладено різні ознаки: зміст, дидактичну мету, етапи процесу продукування тексту, критерії комунікативності й когнітивності, ступінь продуктивності здійснюваної учнями мовленнєвої діяльності. Причиною складної організації систем вправ є спроби вчених урахувати ці критерії та співвіднести їх.

Грунтуючись на особистісно орієнтованому, компетентнісному та когнітивно-комунікативному підходах до навчання української мови, пропонуємо систему спеціальних вправ і завдань, що мають забезпечити послідовне формування текстотвірних умінь учнів у процесі вивчення синтаксису складного речення: аналітично-кваліфікувальні, репродуктивно-конструктивні, творчі.

Таблиця 1.

Лінгводидактичні класифікації вправ на текстовій основі

| Автор | Критеріальна ознака | Види вправ |
|--------------------------|--|---|
| О. Горошкіна | Комплексний підхід | Аналітичні, асоціативні, когнітивно-розвивальні, креативно-дослідницькі |
| Т. Ладиженська | Співвіднесення дій за готовим / створюваним текстом | Аналітичні на основі готового тексту; аналітико-мовленнєві на перетворення мовного матеріалу; на створення власного тексту |
| Л. Мамчур | Провідний вид компетентності, що формується | Мовні, умовно-мовленнєві, власне комунікативні |
| В. Мельничайко | Ступінь самостійності учнів у мовленнєвій діяльності | На спостереження й аналіз готових зразків тексту; на більш активне оперування мовним матеріалом і виявлення творчості |
| Т. Окуневич, М. Пентилюк | Провідний вид мовленнєвої діяльності | Для розвитку умінь і формування мовленнєвих навичок аудіювання; для формування навичок говоріння, розвитку вмінь монологічного й діалогічного мовлення; для |

| | | |
|--------------|---|--|
| | | формування навичок техніки читання й мовленнєвих навичок читання; для формування навичок техніки письма й мовленнєвих навичок письма |
| С. Омельчук | Уміння, що їх формують на уроках синтаксису | Конструктивні, мовленнєві, комунікативні |
| Т. Симоненко | Фази процесу породження мовлення | Докомунікативні, комунікативні, посткомунікативні |
| Г. Шелехова | Ступінь продуктивності мовленнєвої діяльності | Рецептивні, репродуктивні, продуктивні |

Аналітично-кваліфікувальні спрямовані на актуалізацію раніше здобутих знань і засвоєння нових відомостей про складне речення й текст; на опрацювання теоретичного матеріалу шляхом спостереження відповідно до спеціальних запитань і завдань, у результаті чого досягається оволодіння синтаксичною й мовленнєвознавчою термінологією з усвідомленням її суті. Такі вправи розвивають аналітичне мислення учнів, оскільки передбачають сприйняття, упізнавання, оцінювання, кваліфікування, характеристику, порівняння виучуваного поняття (явища) зі схожими та їх чітке розрізнення тощо. Виконання аналітично-кваліфікувальних вправ забезпечує засвоєння школярами мовних (синтаксичних, пунктуаційних) і текстотвірних норм сучасної української літературної мови, а також розвиток аудіативних і читацьких умінь.

Репродуктивно-конструктивні вправи сприяють усвідомленню відповідних понять і правил, зміцненню, закріпленню здобутих теоретичних знань через їх застосування на практиці. В їх основі лежить відтворення, побудова (за зразком, схемою, алгоритмом), доповнення, перебудова складних речень і текстів. Такі вправи мають на меті активізацію аналітико-

синтетичного мислення, забезпечення рецептивно-продуктивної діяльності учнів, створення підґрунтя для успішної первинної текстотвірної діяльності.

Творчі вправи характеризуються підвищеним ступенем самостійності текстотворення учнів. Вони допомагають а) навчитися свідомо й виправдано використовувати у висловлюваннях складні речення, реалізовувати їхній текстотвірний потенціал, демонструвати особливості стилістичного функціонування й комунікативної значущості; б) формувати навички і вміння самоаналізу й самоконтролю текстотвірної діяльності відповідно до синтаксичних і текстотвірних норм, регулювати процес текстотворення, узгоджуючи його з нормами загальнолюдських цінностей; в) розвивати емоційно-ціннісну сферу учнів та власний авторський стиль.

Наголошуємо, що такий поділ вправ має умовний характер. На певних етапах формування текстотвірних умінь учнів вони доповнюють одна одну, підсилюють, являючи собою комплекс завдань.

Як приклад наведемо комплексне завдання для учнів 5 класу, що спрямоване на таке:

- аналітичну інтелектуальну діяльність (аналіз тексту і виучуваних мовних одиниць, виявлення та характеризування мовленнєвих/мовних понять);

- вторинну текстотвірну діяльність (виразне читання);

- первинну текстотвірну діяльність (переказ відомої легенди):

1. Перед вами текст, що його має прочитати вчитель. Подумайте, що значущі слова в цих реченнях учитель виділить голосом? Позначте їх.

2. Визначте стиль і тип мовлення. Доберіть заголовок.

3. Скільки мікротем у тексті? Дайте назву кожній.

Оселівся під Києвом змій і вимагав на з'їдання дітей. От і до київського князя дійшла черга, щоб він віддав дочку. Віддав князь князівну. Змій її не з'їв, бо була дівчина дуже красива.

А князівна дізналась, як можна змія знищити. Випустила голуба із запискою. Ковалі її прочитали, викували велетенського плуга, запрягли в плуг змія і почали орати.

Плуг викидав такі великі скиби землі, що з них утворювались вали. Їх назвали Змієвими валами. Змій страшенно втомився і почав пити воду з річки. Усю річку вихлебтав і луснув. (З народної творчості)

(Перевірка: учитель читає, а учні перевіряють виконане завдання)

4. Виразно прочитайте текст, правильно інтонуючи складні речення.

5. Виявіть у ньому всі складні речення (визначте граматичні основи).

Установіть вид кожного складного речення: сполучникове/ безсполучникове.

6. Які легенди про походження географічних власних назв рідного краю вам відомі? Одну з них усно розкажіть (підготуйте на наступний урок).

Отже, метод вправ розглядаємо як один із провідних у формуванні текстотвірних умінь і навичок учнів основної школи, що зумовлює необхідність розроблення спеціальної системи вправ і завдань і систематичного застосування на уроках вивчення мовної теорії (зокрема синтаксису складного речення).

Література

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук: М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. – К. : Ленвіт, 2009. – С. 118.

2. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2015. – С. 44.

І.В.Гайдаєнко

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Реформа освіти в Україні передбачає оволодіння учнями глибокими й міцними знаннями основ наук, засвоєння провідних ідей навчальних дисциплін, вироблення комунікативних умінь і навичок гармонійно

розвиненої особистості, громадянина і патріота нашої держави [4]. Ось чому міжпредметні зв'язки у навчальному процесі набувають особливої ваги.

Аналіз шкільного курсу української мови засвідчує, що в ньому закладені значні можливості для реалізації зв'язків з усіма навчальними дисциплінами.

Визначаючи можливі напрями зв'язків української мови та інших предметів з метою стимулювання пізнавальної діяльності школярів, розвитку їхньої комунікативної компетентності, важливо встановити форми і види цих зв'язків, виділити з них ті, які найкраще допоможуть в освіті учнів. Кожний розділ шкільного курсу української мови містить певний міжпредметний матеріал, що "сприяє поглибленню розумінню мовних явищ, розширенню світогляду учнів, формуванню в них умінь застосовувати суміжні знання інших з предметів"[5:24].

Проблема міжпредметних зв'язків актуальна, їй приділяють увагу вчені-методисти і вчителі. У ряді наукових праць, зокрема, відзначається, що міжпредметні зв'язки формують в учнів науково-матеріалістичний світогляд, пізнавальні інтереси, розширюють їх кругозір, сприяють глибокому засвоєнню знань, виробленню мовленнєвих умінь і навичок.

Отже, потрібна система роботи з міжпредметних зв'язків під час навчання української мови. Реформа освіти орієнтує вчителя на комплексне розв'язання цієї проблеми.

Мета нашої статті – визначити дидактичні завдання міжпредметних зв'язків у навчанні мови, розкрити види і форми реалізації їх на уроках і в позакласній роботі.

Дослідники вважають, що "міжпредметні зв'язки – це цільові і змістові збіги, об'єктивно існуючі між навчальними предметами" [2:9]. Вони відображають у змісті навчальних дисциплін ті діалектичні зв'язки, які об'єктивно діють у природі та суспільстві й пізнаються сучасними науками. Міжпредметні зв'язки виступають як дидактична умова, що сприяє

піднесенню рівня науковості і доступності навчання мови, активізації пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок. Реалізація міжпредметних зв'язків дає змогу економно і водночас інтенсивно використовувати час на уроках.

Для успішної реалізації міжпредметних зв'язків під час навчання української мови необхідно:

- 1) використовувати методи, які найкраще сприяють оволодінню учнями знань;
- 2) формувати вміння і навички практично використовувати мовне багатство у будь-якій ситуації, у повсякденному житті;
- 3) формувати інтелектуальні вміння і навички учнів, розширювати їхню ерудицію;
- 4) розширювати науковий світогляд школярів формувати філософське розуміння суті мови як засобу спілкування, пізнання і мислення.

Зв'язки української мови з іншими предметами можуть мати таку структуру:

| За контактами з іншими предметами | За змістом | За метою використання | За часом та формами реалізації |
|------------------------------------|-------------------------------|---|---|
| генетичні (зіставні) функціональні | фактичні понятійні теоретичні | для доповнення і поглиблення знань про мову; для порівняння споріднених чи відмінних явищ; для розширення ерудиції, введення нового | на уроці (розповідь, бесіда, самостійні завдання, міжпредметні уроки) у домашній роботі (завдання міжпредметного характеру) у позакласній роботі (міжпредметні гуртки, факультативи, олімпіади, комплексні екскурсії) |

Як засвідчує таблиця, міжпредметні зв'язки конкретизують роботу вчителя, пронизують усі види і форми його діяльності. Вони є органічною частиною всього навчального процесу і забезпечують системність у засвоєнні знань, формуванні мовленнєвих умінь і навичок.

Українська мова у школі вивчається у двох напрямках: засвоєння учнями основ лінгвістичної теорії і вироблення мовленнєвих умінь і навичок.

Ці два напрямки тісно пов'язані між собою. Визначаючи зв'язки української мови з іншими предметами, треба мати на увазі насамперед ті з них, які допомагають з'ясувати походження та існування різних мовних явищ і фактів, глибше розкрити їх суть і особливості. Такі зв'язки називають генетичними, або зіставними [3:65].

Українська мова генетично пов'язана з історією, зокрема з історією України й українського народу, історією культури, з історією будь-якої галузі людських знань.

Використання таких зв'язків допомагає з'ясувати походження лексики, фразеології, графіки, багатьох слів, особливості творення слів, варіанти словоформ і словосполучень тощо. Генетичні зв'язки дають словесний матеріал для розкриття закономірностей творення тих чи інших слів, тлумачення їх значень. Варто пам'ятати твердження В.Виноградова, що слово як назва, як вказівка на предмет є річчю культурно історичною. Розкриття значення, походження і навіть уживання того чи іншого слова вимагає використання міжпредметного матеріалу. Так, питання походження української графіки, становлення правопису, формування стилів української мови розкриваються у тісному зв'язку з історією нашої країни, законами розвитку суспільства. Важливим є встановлення генетичного зв'язку української мови з іншими галузями людських знань уже на першому (вступному) уроці в 5 класі, коли з'ясовується значення рідної мови як найважливішого засобу спілкування, ролі мови в житті кожної людини. Саме на цьому уроці діти повинні засвоїти, що мова – продукт народу, засіб формування і вираження думок, засіб спілкування (з'ясовують поняття *мова і мовлення*). Вона зберігає всі духовні надбання етносу, розвивається і збагачується завдяки його розвитку, через що є його скарбницею. Можна процитувати п'ятикласникам В.Сухомлинського: "Мова, слово – то найтонший різець, здатний доторкнутися до найпотаємніших куточків людського серця... Без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні

всебічної людської вихованості, ні духовної культури"[6:3]. Використання генетичних зв'язків допомагає учням глибше засвоїти й інші питання загального мовознавства, включені до програми, зокрема в розділ "Загальні відомості про мову" у 8 класі.

Різновидом генетичного є зіставний зв'язок, який виражається у зіставленні й порівнянні фактів і явищ української мови з російською або іншими мовами.

Зіставлення споріднених і порівняння відмінних мовних явищ у кількох мовах, і насамперед тих трьох, що вивчаються в школах України (української, російської та іноземної) допомагають глибше осмислити закони розвитку мови. При зіставленні однакових понять або явищ можна поставити такі запитання:

- 1.Що спільного й відмінного в графіці української і російської мов?
- 2.Які звуки вимовляються однаково в українській, російській, англійській (німецькій, французькій) мовах?
3. Чим схожі і чим різняться рід, число, відмінок в українській, російській та виучуваній іноземній мовах?
4. Чому українська, російська, білоруська, польська, болгарська мови близькі, споріднені?

Зіставний зв'язок з іншими мовами можна використовувати під час вивчення різних розділів української мови: лексики, фонетики, словотвору, морфології, синтаксису.

Різновидом зіставного зв'язку є зв'язок української мови з уроками співів. Він допомагає учням якісно засвоїти фонетико-інтонаційну, емоційно-експресивну сторони рідної мови, розвивати фонематичний слух, глибше опанувати орфоепічні норми.

Зіставні зв'язки дають змогу учням сприймати відомі факти рідної мови на широкому лінгвістичному тлі, забезпечують діалектичне розуміння розвитку мови.

Українська мова контактує з усіма іншими предметами. Ці зв'язки розкривають функції мовних засобів у різних стилях і їх називають функціональними [3:6]. Найтісніший функціональний зв'язок встановлюється з літературою, оскільки вона органічно пов'язана з мовою. Основою такого зв'язку є вивчення художнього стилю і його ознак у системі п'яти стилів мовлення, використання зразків цього стилю на уроках української мови, спостереження над мовою у художніх творів на уроках літератури [1:].

Навчальна програма з української мови спрямовує на активне здійснення функціональних міжпредметних зв'язків, оскільки особливості наукового стилю найкраще розкривати на текстах з підручників математики, історії, фізики, географії тощо. Використання газетних матеріалів дає змогу глибше ознайомлювати учнів з публіцистичним та офіційно-діловим стилями.

Порівнюючи і аналізуючи тексти різних стилів, учні краще засвоюють їх лексичні, морфологічні і граматичні ознаки, особливості структури. Зіставлення різностильових текстів допомагає розкрити частотність мовних одиниць у тому чи іншому стилі, їх стилістичну мотивованість.

Функціональні зв'язки активно встановлюються як при вивченні теоретичного матеріалу, так і під час формування вмій і навичок. Вони забезпечують функціонально-стилістичне спрямування у навчанні української мови.

Зміст міжпредметних зв'язків залежить від інформаційного критерію, зумовленого змістом навчальних дисциплін. Він включає в себе наукові факти, поняття, теоретичні відомості, що становлять ту навчальну інформацію, яка засвоюється учнями на уроках. Мовні факти є необхідною опорою для формування понять, а мовознавчі поняття є основою для теоретичних висновків і узагальнень.

Відповідно до цього розрізняють три види змістових міжпредметних зв'язків: фактичні, понятійні й теоретичні.

Ці види зв'язків сприяють поглибленому і розширеному сприйманню учнями фактів української мови (а також інших мов); ефективному формуванню мовознавчих понять; усвідомленому засвоєнню теоретичного матеріалу з однієї чи двох (трьох) мов.

Основне завдання змістових міжпредметних зв'язків – передача школярам інформації, спрямованої на поглиблення знань про мову, її явища. Такі зв'язки стимулюють послідовний розвиток і узагальнення знань учнів, формування наукового розуміння мови як науки, як засобу комунікації. Міжпредметні зв'язки цього типу залежать від ступеня подібності виучуваних явищ, вони можуть бути повними або частковими. Найповніші зв'язки змістового характеру української мови встановлюються з іншими мовами, що вивчаються, збігаються об'єкти вивчення цих предметів, а часткові – з літературою, співами, історією, географією та ін. Так, зіставлення і порівняння подібних фактів двох чи трьох мов (голосні і приголосні звуки; корінь, префікс, суфікс; чоловічий, жіночий, середній рід; словосполучення тощо) сприяють формуванню лінгвістичних понять (наприклад, звук, морфема, категорія роду, словосполучення).

Викладання української мови, особливо в школах з російською мовою навчання, неможливе без використання таких змістових зв'язків. Це забезпечує системний підхід до вивчення мови і диктується шкільними програмами. При часткових змістових зв'язках зіставляються і порівнюються подібні факти з різних предметів. Їх можна представити за допомогою такої таблиці:

Українська мова:

антонім

переносне значення слів

зворотний порядок слів

розвиток мови

Українська література:

антитеза

уособлення

інверсія

Історія:

розвиток суспільства

| | |
|----------------------------------|---|
| застарілі слова | нація |
| діалект | народ |
| звук | <i>Музика і співи:</i> |
| наголос | голос |
| інтонація | тон |
| | речитатив |
| групи мов світу | <i>Географія:</i> |
| слов'янські і неслов'янські мови | народи, що населяють Земну кулю, їхні мови |

Мета міжпредметних зв'язків під час вивчення української мови залежить від змісту та обсягу міжпредметного матеріалу, ступеня спорідненості навчальних дисциплін чи функціонування мовних одиниць. Найчастіше ці зв'язки використовуються для поповнення і поглиблення знань про мову, вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок; порівняння і зіставлення споріднених або відмінних мовних фактів, явищ; для розширення ерудиції учнів, введення нових відомостей про мову чи інші галузі людських знань.

Учитель може поставити за мету використати міжпредметний матеріал для глибшого усвідомлення й засвоєння мовознавчих термінів. З'ясування кожного терміна, яким користуємося при вивченні мови, буде повнішим і цікавішим для учнів, якщо докладно розкрити історію виникнення його. Покажемо це на прикладах. Термін *іменник* пройшов тривалий процес формування. Виник він на основі латинського терміна *substantivum* (суттєвий, самостійний, незалежний від інших (пор. рос. *имя существительное*) і мав кілька назв: "сущник", "передметовник", "ймення річеве", "речівник", "ім'я суще", "ймення предметне". Аж поки остаточно не закріпився термін *іменник*.

Термін *дієслово* теж має цікаву історію. У ньому відбита семантика цієї категорії слів (слова, що означають дію, процес). В українській мові цей термін мав ще назви "часівник", "дієслов".

Термінові *вигук* передували такі назви: "оклик", "виклик", "межислівце".

Терміни, як правило, відображають ті чи інші уявлення про значення, форми або функції понять, які вони називають. За характером змісту, що передає слово-термін, можна судити про час і умови його появи в українському мовознавстві. Шкільні підручники, природно, цього матеріалу не включають. Але вчитель може звернутися до нього і під час з'ясування мовознавчих понять, і на уроках лексикології в 5-6 класах, зокрема при вивченні професійних запозичених слів.

Історія походження лінгвістичних термінів може стати предметом спеціального заняття мовознавчого гуртка.

Лексико-стилістична робота на уроках української мови теж часто вимагає використання міжпредметного матеріалу. Завдання можуть бути різні: 1) з тексту підручника фізики, математики, історії виписати п'ять-десять слів професійної лексики, з'ясувати їх значення; 2) розподілити слова в галузі певної науки на власне українські і запозичені; 3) з'ясувати значення слів (омонімів, синонімів, неологізмів); 4) у тексті (уривку) художнього твору виділити загальноживані слова.

Так, під час опрацювання в 5 класі теми "Звуки голосні і приголосні" використовуємо матеріал з музики, фізики для з'ясування поняття звук мовлення. При вивченні цього матеріалу варто спиратися на зіставний аналіз творення звуків у природі, мовленні і в співі, знаходити спільне й відмінне в цих процесах і проводити такі вправи, які б формували й закріплювали артикуляційні та орфоепічні навички. Завдяки цьому діти одержують можливість не тільки закріпити, а й узагальнити набуті в молодших класах на уроках української мови і музики знання, вміння і навички, побачити відоме в новому світлі.

Використання міжпредметних зв'язків на уроках української мови у вигляді дидактичного матеріалу практично має безмежні можливості. Вправи, побудовані на прикладах з різних шкільних предметів, викликають великий інтерес в учнів активізують їхню увагу, пробуджують емоції,

вносять в урок елементи новизни і цікавості. Вони певним чином посилюють інтерес і до того предмета, з якого беруться приклади.

Отже, вихід за межі власне мовних фактів, залучення до вивчення мови матеріалу інших предметів сприяє поглибленню знань учнів, розширює їх світогляд, розвиває ерудицію і мовленнєву культуру.

Література

1. Бандура О.М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури.– К.: Рад.шк., 1984.
2. Баранов М.Т. Межпредметные связи русского языка в учебном процессе // Рус.яз.в шк.– 1979.– №3.– С.9 – 14.
3. Біляєв О.М., Мельничайко В.Я., Пентилюк М.І. та ін. Методика вивчення української мови в школі.– К.: Рад.шк., 1987.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.
5. Програми для середніх загальноосвітніх закладів. Рідна мова. 5 –11 класи // Дивослово.– 2001.– №8.– С.24 – 50.
6. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі.– 1989.– №1.– С.3 – 8.

Нищета В.А.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ РИТОРИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

За всіма прогнозами XXI століття може стати гуманітарним, і провідну роль відіграватимуть культура, духовність, які стверджують гідність і цінність особистості людини (В. Рубанов). Саме тому сьогодні особливо активно проголошується думка, що мова, комунікація мають і матимуть непересічне значення в процесах самовизначення, соціальної адаптації та самореалізації особистості. Зважаючи на це, цілком природним є актуалізація й активізація науково-методичних пошуків у царині лінгводидактики, що спостерігається в Україні протягом останніх десятиліть.

Реформування шкільної освіти безпосередньо пов'язують із запровадженням нових освітніх підходів, одним з яких є технологічний

підхід. Педагогічні технології широко використовуються на різних рівнях навчання і виховання. Безумовно, технологічний підхід є ефективним засобом модернізації й трансформації загальної середньої освіти. Іншим прогресивним актуальним напрямом модернізації шкільної мовної освіти вважають риторизацію. Проте варто зазначити, що аспекти педагогічного спілкування в процесі навчання мови, яке є невід'ємною складовою професійної діяльності вчителя-словесника, певним чином залишаються поза увагою лінгводидактичної спільноти.

Мета розвідки – окреслити дескриптивний аспект риторизованої технології (РТ) у контексті риторизації педагогічного спілкування (ПС) вчителя-словесника.

Проблематику ПС досліджували Л. Горбач, В. Грехнев, Н. Грудцина, І. Зязюн, А. Князьков, О. Котикова, Л. Крамущенко, І. Кривонос, В. Крисько, Т. Ладиженська, О. Леонтьєв, О. Мирошник, А. Михальська, С. Мінеєва, Л. Нечепоренко, М. Пентилюк, В. Семиченко, Н. Тарасевич, Л. Туміна, Ю. Чудінов та ін. У результаті аналізу фахової літератури виділені такі ознаки ПС: 1) орієнтування на встановлення контакту з учнями; 2) організація впливу педагога на учнів; 3) спрямованість на оптимізацію навчально-виховної діяльності; 4) спрямованість на оптимізацію особистісних стосунків між учасниками педагогічного процесу; 5) спрямованість на встановлення сприятливого психологічного й емоційного клімату; 6) організація колективної діяльності та взаємовідносин; 7) створення оптимальних умов для правильного формування й розвитку особистості школярів; 8) забезпечення творчого характеру навчальної діяльності; 9) створення умов максимально використати в навчальному процесі особистісні особливості вчителя. На думку Т. Ладиженської, ПС пов'язане з психологічними процесами розуміння та сприймання людиною людиною (людиною й колективом), взаємодії людей, а також з обміном не лише фактичною, але й емоційною інформацією; «за допомогою мовлення

передаються накопичені людством знання, досвід практичної діяльності, моральні установки, культурні традиції» [3, с. 40].

I. Зязюн виокремлює функціонально-рольове й особистісно орієнтоване ПС, наголошує на його суб'єкт-суб'єктному характері, розглядає ПС як діалог, виділяючи в процесі ПС перцептивний, інтерактивний і комунікативний аспекти [4, с. 91–94]. Ефективність ПС, на думку О. Котикової, великою мірою зумовлена очікуваннями вчителя щодо учнів, які, «з одного боку, полегшують працю вчителя на уроці, а з іншого – нерідко сприяють його упередженому ставленню до учнів» [2, с. 651]. Відповідно до напрацювань Н. Формановської, яка виділила одинадцять видових типологічних пар спілкування, ПС передовсім має такі ознаки: контактність, безпосередність, усна форма, діалогічність, міжособистісний і публічний характер, творчість, приватність, кооперативність, мовленнєве вираження, фатична форма, комунікативність [5, с. 14–21]. У ПС виділяють такі етапи: 1) моделювання педагогом майбутнього спілкування з класом; 2) організація безпосереднього спілкування; 3) здійснення спілкування, управління ним у педагогічному процесі; 4) аналіз здійсненої системи спілкування, моделювання нової системи спілкування (Л. Туміна).

Процеси риторизації, до яких в останні десятиліття спостерігається неослабна увага з боку науковців і педагогів-практиків, складні й багатовимірні, тому, на наше переконання, їх запровадження варто пов'язувати саме з риторизованими технологіями (РТ).

Під РТ розуміємо технологію риторизації (Д. Архарова, Л. Котлова, В. Маров, Г. Новосельцева), а сам процес риторизації – як поступове, цілеспрямоване, перманентне «входження» риторики й риторичного в різноманітні педагогічні процеси в сучасній школі. У ході риторизації ПС передбачається експліцитно/імпліцитно реалізовувати риторичні смисли («риторична діяльність», «риторична ситуація», «риторичні жанри», «риторичний діалог», «риторична норма» [1]; «категорії (канони) риторики –

етос, пафос, логос», «навчально-мовленнєва ситуація», «агональна взаємодія»).

У контексті проблематики дослідження розглядаємо РТ як технології риторизації ПС, які охоплюють весь процес шкільної мовної освіти: як загальнопедагогічного й загальнометодичного рівнів, так і на рівні вирішення окремих дидактичних, методичних або виховних завдань.

Відповідно до горизонтальної структури педагогічних технологій дескриптивний (формалізовано-описовий) компонент педагогічної технології є моделлю, описом цілей, змісту, методів і засобів, алгоритмів дій, що застосовуються для досягнення запланованих результатів (Г. Селевко).

1. Технології риторизації ПС варто реалізовувати в площині запровадження риторичного підходу в шкільній мовній освіті з метою формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів.

2. У загальному вигляді зміст діяльності (за В. Краєвським і І. Лернером) включає в себе формування цінностей і ціннісних орієнтацій, опанування способами діяльності (мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної), формування досвіду творчої діяльності (перетворювальної, безпосередньо творчої, проєктивної, конструктивної тощо).

3. Алгоритми РТ:

1) на етапі моделювання ПС: учитель-словесник аналізує етос учнівської аудиторії; формулює власний пафос; моделює логос власного мовлення; прогнозує потенційні риторичні ситуації; налаштовується на агональну взаємодію; обирає необхідний риторичний жанр; орієнтується в параметрах риторичних текстів, які буде створювати;

2) на етапі організації безпосереднього спілкування: педагог здійснює комунікативну атаку; за необхідності використовує в мовленні риторичні норми з метою узгодження власного етосу з етосом аудиторії; реагує на риторичні ситуації, що виникають; створює риторичні ситуації;

організовує риторичний діалог на суб'єкт-суб'єктному ґрунті; розгортає риторичну діяльність щодо створення й реалізації риторичних текстів;

3) на етапі здійснення спілкування, управління ним: учитель об'єднує учасників ПС як суб'єктів риторичної діяльності в авторсько-відповідній жанровій дії в межах певного тематичного поля; виявляє комунікативну активність щодо створення, виконання риторичних текстів, спрямованих на учнів (реалізує пафос); реалізує в риторичних текстах власні уявлення й погляди, плекає й виражає власну індивідуальність (етос); виявляє комунікативну активність в оптимальному спілкуванні; реагує на риторичні ситуації, що виникають, орієнтуючись на агональну взаємодію й використовуючи оптимальне мовлення; реалізує пафос діловитості, рішучості, виховання; виявляє комунікабельність і комунікативність; вибудовує риторичний діалог спільними з учнями прийнятними засобами, у відповідності зі спільними правилами (процедурами, традиціями) його ведення (протікання) [1];

4) на етапі аналізу здійсненої системи спілкування: учитель-словесник здійснює риторичну рефлексію як риторичний діалог із собою; моделює нову систему спілкування.

Отже, риторизація ПС є актуальною лінгводидактичною проблемою, а оптимальним засобом здійснення цього процесу є РТ. Мотивований на реалізацію риторичних смислів в шкільній мовній освіті вчитель-словесник спроможний розробляти й запроваджувати РТ з метою формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів, що є потребою часу.

Література

1. Горбач Л. В. Механизмы риторизации образовательной деятельности школы [Электронный ресурс] / Горбач Л. В., Минеева С. А. // Развитие школы № 149 средствами риторики и риторизации : сб. материалов. – Режим доступа : pedsovet.perm.ru/sections/psec_view.php?psid=53. – Заголовок с экрана.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Обучение общению : методика школьной риторики : [учеб. пособ.] / Под. ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Баласс, 2013. – 144 с.
4. Педагогічна майстерність : підручник / За ред. І. А. Зязюна. – [3-тє вид., допов. і переробл.]. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
5. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход : [учеб. пособ.] / Н. И. Формановская. – М. : Русский язык, 2002. – 216 с.

М.Л.Дружинець

ФОНЕТИЧНИЙ ЗМІСТ УКРАЇНСЬКИХ ГЛУХИХ ЗВУКІВ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Протягом всієї історії лінгвістики простежується існування ідеї про те, що звуки мови змістовні самі по собі, і ця їх змістовність відповідає значенням слів. Будь-яка форма містить у собі деяку інформацію, і в цьому сенсі беззмістовних форм взагалі не існує. Але коли говорять про змістовність форми знака, то мають на увазі таку його змістовність, яка зіставляється зі значенням знака.

Проблема звуко символізму – це проблема, про яку так часто сперечаються мовознавці та філософи. Вона найчастіше пов'язана з фундаментальними проблемами мовознавчої науки, такими як: походження мови, природа мовного знака, експресивність, змістовність. Змістовність – це важлива і потрібна якість голосних. Зв'язок „явище-звук” реалізується постійно [4:125].

Найбільш повне й послідовне вираження ідея змістовності звукової форми мовного знака знайшла у розгляді психолінгвістичного феномену символіки знаків мови. У цього явища важка наукова доля. Воно попадало у поле зору багатьох філософів, лінгвістів, психологів, поетів з часів античності і до наших днів. Зараз, мабуть, вже важко сумніватися в його існуванні. Але повного розуміння сутності явища немає, тому проблема

фонетичного символізму все ще вважається у лінгвістиці неканонічною [3:13].

Фонетичне значення є новим аспектом семантики звуків. Його вивчення впливатиме на вивчення багатьох важливих лінгвістичних проблем, таких як проблема змісту і форми у мові, шляхи виникнення мови, народження, розвиток, функціонування слів і т.д.

До виникнення експериментального напрямку змістовність звукової форми слова розглядалась як лінгвістичний факт у низці загальних семантичних проблем і питань, пов'язаних з виникненням мови. В експериментальному напрямку феномен звукового символізму розглядається у рамках мовних реакцій носіїв мови і багатьма дослідниками розглядається як психічне явище, що має синтетичну основу.

Представники німецького напрямку вважають змістовність звукової форми фонетичним значенням, тобто семантичним явищем. Г.Кронассер вважає, що значення мають не тільки слова і речення, але й окремі звуки мовлення, і градація цього значення простежується від афективного до чисто понятійного [5:22].

Така змістовність українських звуків зацікавила нас. Досі в українському мовознавстві проблема психофоносемантики звуків, зокрема глухих, проблема співвідношення звучання і значення не розглядалась, тому вона недосліджена і актуальна.

Особливій ролі звуків приділено значну увагу у працях В.Гумбольта, Ж.Вандрієса, Г.Якобсона. Проблема звук і значення цікавила Св. Августина, Фому Аквінського, Ж.Руссо, Р.Декарта. На зв'язок звука і значення звертав увагу М.В.Ломоносов. Звукосимволізм займає значне місце в дослідженнях Р.Пейджета, А.Йоханнессона, Г.Ревеса, А.Г.Стиркіна [2:466]. Теорії звукосимволізму розглядалися С.В.Вороніним, І.І.Валуйцевою, В.В.Івановим, О.П.Журавльовим, В.В.Левицьким, М.В.Пановим.

О.П.Журавльов розробив експериментальний психометричний метод вивчення символічного значення звуків мовлення і досконало вивчив значення голосних звуків російської мови. Цей метод став основою нашого дослідження, зокрема основою вивчення семантики глухих звуків.

Дослідження звуків, зокрема психофоносемантики глухих української мови, є актуальним і новим напрямком у мовознавчій науці.

Наша *мета* - вивчити психофоносемантику глухих звуків української мови.

Об'єктом дослідження є глухі звуки української мови: **[к], [п], [т], [т '], [ф], [х], [ц], [ц '], [ч], [ш], [с], [с '].**

Предметом дослідження є семантика українських глухих звуків.

З лінгвістичного погляду звуки позначені різноманітністю і варіативністю в людському мовленні, зокрема власне індивідуальною. Це тому, що одні звуки людина використовує повсякденно, а інші – спеціально. З цього випливає, що в процесі спілкування використовуються тільки окреслені звуки, а не всі, що їх може творити мовний аспект людини.

Звуки ми оцінимо за допомогою різних ознак, тому що, саме цей шлях дозволив не тільки виявити у звуках якусь змістовність, але й буквально виміряти ці тонкі, майже не усвідомлені нами властивості звука [6:10]. На думку Л.В. Бондарка, звуки мови володіють якоюсь ознакою, яка дозволяє використовувати їх безвідносно до їх фонетичної функції як значеннєвої одиниці [1:28]. Якщо серед характеристики звука є властивості „великий”, це означає тільки те, що він викликає у підсвідомості враження, асоціативно схоже на враження від сприйняття якогось великого, об'ємного, важкого предмета чи значного явища. Іншими словами ця ознака вказує на те, що враження від даного звука викликає реакцію у тій підсвідомості, яка реагує й на інші стимули, які допускають застосування даної ознаки.

Фонетичне значення глухих не може бути розтлумачено окремими носіями мови. Та, якщо такі спроби розпочинаються, то критерії правильності

тлумачення відсутні, тому що апелювати до мовної свідомості неможливо. Отже, залишається єдиний критерій – колективна інтуїція, колективне враження носіїв мови, яке і виявляється у ході психологічного експерименту.

Для визначення фонетичного значення глухих звуків було проведено експеримент. У ньому взяли участь 50 студентів першого курсу Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова українського відділення філологічного факультету (2015 р.). Респондентам по черзі називали глухі звуки та одразу пари класифікаційних ознак. Звуки називались швидко, щоб респонденти не почали шукати логічне обґрунтування своїх рішень, згадувати слова з тим звучанням, яке оцінюється. Адже тоді буде оцінюватися значення слова, а не враження від звука. Респонденти записували по черзі звуки і підбирали їм ознаки.

Було запропоновано 10 груп з антонімічними прикметниками:

гарний – поганий; великий – малий; ніжний – грубий; світлий – темний; сильний – слабкий; гарячий – холодний; швидкий – повільний; веселий – сумний; гучний – тихий; добрий – злий. Завдання респондентів - обрати одне з двох слів для глухого приголосного звука, яке, на їх думку, характеризує приголосний. Таким чином, вийшло:

| | [К] | [П] | [Т] | [Т'] | [Ф] | [Х] | [Ц] | [Ц'] | [Ч] | [Ш] | [С] | [С'] |
|----------------|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|
| Гарний | 35 | 20 | 30 | 4 | 21 | 27 | 32 | 44 | 21 | 30 | 34 | 37 |
| Поганий | 15 | 30 | 20 | 46 | 29 | 23 | 18 | 6 | 29 | 20 | 16 | 13 |
| Великий | 26 | 23 | 31 | 9 | 32 | 18 | 29 | 10 | 25 | 39 | 25 | 8 |
| Малий | 24 | 27 | 19 | 41 | 18 | 32 | 21 | 40 | 25 | 11 | 25 | 42 |
| Ніжний | 26 | 21 | 13 | 45 | 18 | 21 | 22 | 41 | 9 | 17 | 29 | 9 |
| Грубий | 24 | 29 | 37 | 5 | 32 | 29 | 28 | 9 | 41 | 33 | 21 | 41 |

| | | | | | | | | | | | | |
|------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Світлий | 24 | 15 | 21 | 42 | 13 | 25 | 34 | 45 | 14 | 19 | 36 | 41 |
| Темний | 26 | 35 | 29 | 8 | 37 | 25 | 16 | 5 | 36 | 31 | 14 | 9 |
| Сильний | 28 | 21 | 28 | 11 | 34 | 23 | 20 | 13 | 34 | 34 | 26 | 11 |
| Слабкий | 22 | 29 | 22 | 39 | 16 | 27 | 30 | 37 | 16 | 16 | 24 | 39 |
| Гарячий | 20 | 15 | 20 | 41 | 13 | 13 | 28 | 35 | 20 | 16 | 24 | 32 |
| Холодний | 30 | 35 | 30 | 9 | 37 | 37 | 22 | 15 | 30 | 34 | 26 | 18 |
| Швидкий | 34 | 10 | 39 | 17 | 26 | 22 | 32 | 23 | 29 | 20 | 26 | 23 |
| Повільний | 16 | 40 | 11 | 33 | 24 | 28 | 18 | 27 | 11 | 30 | 24 | 27 |
| Веселий | 32 | 10 | 23 | 32 | 20 | 14 | 34 | 32 | 13 | 15 | 25 | 25 |
| Сумний | 18 | 40 | 27 | 18 | 30 | 36 | 16 | 18 | 27 | 35 | 25 | 25 |
| Гучний | 31 | 39 | 23 | 12 | 16 | 9 | 31 | 20 | 32 | 18 | 21 | 12 |
| Тихий | 19 | 11 | 27 | 38 | 34 | 41 | 19 | 30 | 18 | 32 | 29 | 38 |
| Добрий | 27 | 30 | 27 | 42 | 20 | 27 | 35 | 40 | 24 | 26 | 24 | 30 |
| Злий | 23 | 20 | 23 | 8 | 30 | 23 | 15 | 10 | 26 | 24 | 15 | 20 |

Отже, звук **[П]** - поганий, малий, грубий, темний, слабкий, холодний, повільний, сумний, гучний, добрий.

Звук **[Ф]** - поганий, великий, грубий, темний, сильний, холодний, швидкий, сумний, тихий, злий.

Звук **[Т]** - гарний, великий, грубий, темний, сильний, холодний, швидкий, сумний, тихий, добрий.

Звук **[Т']** - поганий, малий, ніжний, світлий, слабкий, гарячий, повільний, веселий, тихий, добрий.

Звук **[Ц]** - гарний, великий, грубий, світлий, слабкий, гарячий, швидкий, веселий, гучний, добрий.

Звук **[Ц']** - гарний, малий, ніжний, світлий, слабкий, гарячий, повільний, веселий, тихий, добрий.

Звук [С] - гарний, і малий, і великий, ніжний, світлий, сильний, холодний, швидкий, і веселий, і сумний, тихий, злий.

Звук [С'] - гарний, малий, грубий, світлий, слабкий, гарячий, повільний, і веселий, і сумний, тихий, добрий.

Звук [Ч] - поганий, і великий, і малий, грубий, темний, сильний, холодний, швидкий, сумний, гучний, злий.

Звук [Ш] - гарний, великий, грубий, темний, сильний, холодний, повільний, сумний, тихим, добрий.

Звук [Ж] - гарний, великий, ніжний, темний, сильний, холодний, швидкий, веселий, гучний, добрий.

Звук [Х] - гарний, малий, грубий, і світлий, і темний, слабкий, холодний, повільний, сумний, тихий, добрий.

а) Глухі губні

Звук [П] гарним вважають 20 респондентів, поганим - 30, великим - 23, малим - 27, ніжним - 21, грубим - 29, світлим - 15, темним - 35, сильним - 21, слабким - 29, гарячим - 15, холодним - 35, швидким - 10, повільним - 40, веселим - 10, сумним - 40, гучним - 39, тихим - 11, добрим - 30, злим - 20.

Звук [Ф] гарним вважають 21 респондент, поганим - 29, великим - 32, малим - 18, ніжним - 18, грубим - 32, світлим - 13, темним - 37, сильним - 34, слабким - 16, гарячим - 13, холодним - 27, швидким - 26, повільним - 24, веселим - 20, сумним - 30, гучним - 16, тихим - 34, добрим - 20, злим - 30.

На основі експерименту ми можемо побачити, що губні глухі [П] та [Ф] мають спільні ознаки: *погані, грубі, темні, сумні та холодні*; відмінні ознаки: звук [П] - малий, слабкий, повільний, гучний, добрий; звук [Ф] - великий, сильний, швидкий, тихий, злий.

б) Глухі зубні передньоязикові

Звук [Т] гарним вважають 30 респондентів, поганим - 20, великим - 31, малим - 19, ніжним - 13, грубим - 37, світлим - 21, темним - 29, сильним -

28, слабким – 22, гарячим – 20, холодним – 30, швидким – 29, повільним – 11, веселим – 23, сумним – 27, гучним – 23, а тихим – 27, добрим – 27, злим - 23.

Звук [Т'] гарним вважають 4 респонденти, поганим – 46, великим – 9, малим – 41, ніжним – 45, грубим – 5, світлим – 42, темним – 8, сильним – 11 респондентів, слабким – 39, гарячим – 41, холодним – 9, швидким – 17, повільним – 33, веселим – 32, сумним – 18, гучним – 12, тихим – 38, добрим – 42, злим - 8.

Звук [Ц] гарним вважають 32 респонденти, поганим – 18, великим – 29, малим – 21, ніжним – 22, грубим – 28, світлим – 34, темним – 16, сильним – 20, слабким – 30, гарячим – 28, холодним – 22, швидким – 32, повільним – 18, веселим – 34, сумним – 16, гучним – 31, тихим – 19, добрим – 35, злим - 15.

Звук [Ц'] гарним вважають 44 респонденти, поганим – 6, великим – 10, малим – 40, ніжним – 41, грубим – 9, світлим – 45, темним – 5, сильним – 13, слабким – 37, гарячим – 35, холодним – 15, швидким – 23, повільним – 27, веселим – 32, сумним – 18, гучним – 20, тихим – 30, добрим – 40, злим – 10.

Звук [С] гарним вважають 34 респонденти, поганим – 16, великим – 25, малим – 25, ніжним – 29, грубим – 21, світлим – 36, темним – 14, сильним – 26, слабким – 24, гарячим – 24, холодним – 26, швидким – 26, повільним – 24, веселим – 25, сумним – 25, гучним – 21, тихим – 29, добрим – 24, злим - 26.

Звук [С'] гарним вважають 37 респондентів, поганим – 13, великим – 8, малим – 42, ніжним – 9, грубим – 41, світлим – 41, темним – 9, сильним – 11, слабким – 39, гарячим – 32, холодним – 18, швидким – 23, повільним – 27, веселим – 25, сумним – 25, гучним – 12, тихим – 38, добрим – 30, злим - 20.

Таким чином, маємо спільні та відмінні ознаки: усі звуки, окрім звука [Т'] гарні, звуки [Т] та [С] - сильні, всі інші – слабкі; усі звуки, окрім [С], добрі.

в) Глухі передньопіднебінні

Звук [Ч] гарним вважають 21 респондент, поганим – 29, великим – 25, малим – 25, ніжним 9, грубим 41, світлим – 14, темним – 36, сильним – 34, слабким – 16, гарячим – 20, холодним – 30, швидким – 29, повільним – 21, веселим – 23, сумним – 27, гучним – 32, тихим – 18, добрим – 24, злим – 26.

Звук [Ш] гарним вважають 30 респондентів, поганим – 20, великим – 39, малим – 11, ніжним – 17, грубим – 33, світлим – 19, темним – 31, сильним – 34, слабким – 16, гарячим – 16, холодним – 34, швидким – 20, повільним – 30, веселим – 15, сумним – 35, гучним – 18, тихим – 32, добрим – 26, злим – 24.

Таким чином, можна побачити, що передньопіднебінні глухі мають спільні ознаки: грубі, темні, сильні, холодні та сумні; відмінні ознаки: [Ч] – поганий, швидкий, гучний, злий. [Ш]- гарний, повільний, тихий, добрий.

г) Глухі задньоязикові

Звук [К] гарним вважають 35 респондентів, поганим – 15, великим – 26, малим – 24, ніжним – 26, грубим 24, світлим – 24, темним – 26, сильним – 28, слабким – 22, гарячим – 20, холодним – 30, швидким – 34, повільним – 16, веселим – 32, сумним – 18, гучним – 31, тихим – 19, добрим – 27, злим – 23.

Звук [Х] гарним вважають 27 респондентів, поганим – 23, великим – 18, малим – 32, ніжним – 21, грубим – 29, світлим – 25, темним – 25, сильним – 23, слабким – 27, гарячим – 13, холодним – 37, швидким – 22, повільним – 28, веселим – 14, сумним – 36, гучним – 9, тихим – 41, добрим – 27, злим – 23.

За допомогою експерименту ми бачимо спільні ознаки задньоязикових приголосних: гарні, холодні та добрі; відмінні ознаки: [К] - великий, ніжний, сильний, швидкий, веселий, гучний. [Х] – малий, грубий, слабкий, повільний, сумний, тихий. Спільні ознаки для всіх проривних, щілинних, африкатів – добрий, усі інші ознаки цих приголосних не збігаються.

Отже, гарними вважаються: [Т], [Ц], [Ц'], [С], [С'], [Ш], [К], [Х], великими - [Ф], [Т], [Ц], [Ш], [К], ніжними - [Т'], [Ц'], [С], [К], світлими - [Т'], [Ц], [Ц'], [С], [С'], сильними - [Ф], [Т], [С], [Ч], [Ш], [К],

гарячими - [Т'], [Ц], [С'], швидкими - [Ф], [Т], [Ц], [С], [Ч], [К], веселими - [Т'], [Ц], [Ц'], [К], гучними - [П], [Ц], [Ч], [К], добрими - [П], [Т], [Т'], [Ц], [Ц'], [С'], [Ш], [К].

Таким чином, можемо твердити, що українські глухі звуки універсальні. Фонетичне значення глухих звуків пов'язане з їх артикуляційно-акустичними особливостями. Зокрема, семантика глухих залежить від місця та ступеня підняття спинки язика, участі губ при їх творенні. Як бачимо, не тільки слова можуть мати значення, але й звуки можуть мати фонетичний зміст.

Література

1. Бондарко Л.В. Фонетическое описание речи / Л.В.Бондарко. – Л.: Узд-во ЛГУ, 1981. – 199 с.
2. Босак Н., Копусь О. Місце фоносемантики в курсі практичної фонетики української мови / Н.Босак, О.Копусь // Вісник Львівського університету. – Серія філологічна. – 2004.- Вип. 34. – Ч.ІІ.- С. 466-469.
3. Вартаньян Э.А. Путешествие в слово / Э.А.Вартаньян. – М.: Сов. Россия, 1976. – 161 с.
4. Журавлёв А.П. Звук и смысл / А.П.Журавлёв. – М.: Просвещение, 1991.- 222 с.
5. Журавлёв А.П. О мотивированности признаковой семантики слова / А.П.Журавлёв // Материалы семинара по проблемам мотивированности языкового знака. – Л., 1969. - С. 64-68.
6. Левицький В.В. Символічне значення українських голосних і приголосних / В.В.Левицький // Мовознавство. – 1993. – №3.– С.54–59.

Нагрибельна І.А.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У контексті стрімкого поступу інформаційних технологій, докорінних соціально-економічних перетворень постала потреба оновлення системи

вітчизняної освіти як закономірного еволюційного процесу, пов'язаного з необхідністю зміни освітньої моделі, сформованої в умовах постіндустріального суспільства. Наразі актуалізується проблема організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів під час опанування дисциплін мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін на засадах інноваційної методики, яка передбачає формування в них домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Усвідомлення означеного вплинуло на **постановку проблеми** дослідження лінгводидактичних умов організації самостійної роботи учителів початкової школи.

Аналіз наукових студій (С. Гончаренко, Н. Горбунова, З. Курлянд, О. Кучерук, М. Пентилюк, М. Починкова та ін.) дав змогу визначити атрибутивні характеристики лінгводидактичних умов. До них відносимо їх практичну спрямованість на підвищення ефективності освітнього процесу, відповідність сучасним досягненням лінгводидактики, локальний характер застосування [1;2;3;4].

Мету та завдання дослідження вбачаємо в узагальненні наукової позиції дослідників щодо характеристики лінгводидактичних умов і формулюванні власного тлумачення означеної дефініції та репрезентації умов, що сприяють організації самостійної лінгводидактичної підготовки майбутніх фахівців початкової школи.

Під лінгводидактичними умовами організації самостійної роботи у дослідженні розуміємо певний комплекс наявних чи спеціально створених у навчальному закладі засобів і обставин, що є необхідними і достатніми для ефективної організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, вивчення зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду з проблеми організації самостійної роботи студентів, анкетування викладачів вишів дозволили виявити лінгводидактичні умови, які можуть забезпечити

ефективність організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін: інтеграція у вивченні мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, що забезпечить ефективне формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей); організація самостійної роботи студентів під час лекційних, практично-семінарських, лабораторних занять, педагогічної практики на дослідницьких засадах; забезпечення ефективного контролю результатів самостійної роботи. Важливою лінгводидактичною умовою організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів у дослідженні визначено інтеграцію у вивченні мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, що забезпечить ефективне формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей). Зупинимось детальніше на останній із означених компетентностей, оскільки вважаємо її роль значущою у визначенні лінгводидактичних умов організації самостійної роботи. Формування лінгводидактичної компетентності відбувається під час вивчення дисципліни «Методика навчання української мови в початкових класах», відповідних спецкурсів, спецсемінарів, що забезпечує сукупність інтегрованих професійних якостей особистості й передбачає готовність студента до педагогічної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі, ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках і досвіді навчання української мови та лінгводидактичних дисциплін, сформованій позиції щодо власної професійної діяльності, а також професійної діяльності інших; створення уявлень про вчителя-професіонала, усвідомлення найближчих і кінцевих цілей професійного навчання. Відповідно до мети і змісту навчального матеріалу визначаємо

завдання самостійної роботи з вивчення мовознавчих дисциплін: 1) розширення обсягу теоретичних знань з усіх мовознавчих дисциплін про роль мови в житті людини і суспільства, види спілкування, правила ефективного спілкування тощо; 2) опанування різних видів і жанрів педагогічного мовлення; 3) удосконалення власної мовленнєвої культури і техніки; 4) формування індивідуального ораторського стилю; 5) формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних із професійною діяльністю.

Другою лінгводидактичною умовою є організація самостійної роботи студентів під час лекційних, практично-семінарських, лабораторних занять, педагогічної практики на дослідницьких засадах. Спостереження, власний педагогічний досвід переконують, що підвищенню активності студентів на лекційних заняттях значно сприяє запропонована нами багатоваріантна система проведення лекційних занять, що містить обов'язковий пропедевтичний етап. Наведемо приклади кількох варіантів.

Варіант перший. Студенти заздалегідь ознайомлюються зі змістом лекцій, які їм будуть прочитані в межах певної дисципліни й одержують завдання самостійно розробити систему запитань до вузлових аспектів теоретичного матеріалу та скласти тези або конспект лекції.

Варіант другий. Студентам пропонується доповнити зміст запропонованої викладачем лекції додатковою інформацією з виокремлених питань, зазначити, які з опрацьованих питань для студентів виявилися складними й незрозумілими, обґрунтувати причини утруднень у розумінні окремих питань змісту лекції.

Варіант третій. Студентам рекомендується обрати одне з питань лекції для паралельного мікрОВикладання з однокурсником чи з лектором-викладачем.

Найбільш поширеними видами самостійної роботи в процесі підготовки до лекційних та практично-семінарських занять є: вивчення студентами окремих питань змісту лекцій, підготовка лінгвістичних

і лінгводидактичних повідомлень відповідно до планів практичних і семінарських занять; підготовка творчих робіт, презентацій, індивідуальних і групових завдань; проведення спостережень; опрацювання довідкової літератури, та лексикографічних видань, інтернетних ресурсів; написання рефератів, доповідей; проведення дослідницької роботи; конструювання, моделювання, обґрунтування. Особливе місце в самостійній роботі належить опрацюванню друкованих матеріалів; вивчення окремих питань за підручниками, іншим джерелами; попереднє ознайомлення з навчальним матеріалом з теми кожного лекційного, заняття; підготовка запитань до викладача та студентів; складання плану, тез, конспектів, анотування; підготовка рецензій, захисти проектів, підготовка портфоліо майбутнього вчителя початкових класів, підготовка мінілекцій із подальшим їх проведенням та ін.

Третьою лінгводидактичною умовою визначено забезпечення ефективного контролю результатів самостійної роботи. Контроль за результатами успішності формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей) здійснюємо залежно від дидактичної мети й етапу навчання: попередній (діагностичний); поточний; модульний (рубіжний, тематичний, періодичний, блоковий); підсумковий (завершальний); відтермінований; залежно від форми проведення: усний і письмовий; залежно від суб'єкта/об'єкта проведення контролю: самоконтроль, взаємоконтроль.

Висновки проведеної роботи вбачаємо в наступному: дидактичний, розвивальний, виховний потенціал визначених лінгводидактичних умов організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів полягає в їх органічній єдності. Забезпечення виокремлених лінгводидактичних умов організації самостійної роботи студентів

уможливить становлення цілісної особистісно орієнтованої науково-методичної системи з чітко визначеними цілями, завданнями, функціями.

Література

1. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У.Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192
2. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.
3. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія / Оксана Анатоліївна Кучерук . – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.
4. Пентилюк М. І. Теоретичні орієнтири сучасної української лінгводидактики / М. І. Пентилюк // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22 (209), Ч. II. – С. 12 – 21.

Мироненко О. В.

МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ НАУКОВИХ ТЕРМІНІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Одним із пріоритетних завдань української мови за професійним спрямуванням у ВНЗ є засвоєння функціональної та граматичної специфіки наукових термінів, вміння перекладати їх та оперувати ними у професійно-комунікативній сфері.

Розвиток та становлення термінознавства, ознаки термінів, типи за структурою, походженням та способом творення досліджували такі вчені як: А. Загнітко, М. Зубков, А. Коваль, Л.Мацько, А.Нелюба, М. Пентилюк, С.Шевчук та інші.

Наукові джерела підтверджують, що термін як «слово або словосполучення, що позначає поняття спеціальної сфери спілкування в науці, виробництві, техніці, в конкретній галузі знань» [5, с.199], пов'язаний із системою функціонування понять, тому метою нашого дослідження

є методика опрацювання наукових термінів під час підготовки майбутніх фахівців початкової школи.

У процесі викладання української мови за професійним спрямуванням особлива увага приділяється роботі з науковим текстом, який допомагає засвоїти фонетичні, акцентуаційні, орфографічні, лексичні, словотвірні, морфологічні, синтаксичні, стилістичні, пунктуаційні особливості термінів конкретної галузі знань. Науковий текст є тлом активізації знань і вмінь студентів, що сприяє підвищенню професійних здібностей майбутніх фахівців. Вміння послуговуватися термінологічною лексикою у комунікативній діяльності є показником інтелектуального розвитку особистості.

З метою кращого засвоєння та вивчення наукових термінів під час підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти ефективним є застосування різних вправ.

1. Перекладіть текст, дотримуючись усіх норм української літературної мови.

Словарная работа является составной частью работы по развитию речи. При ее проведении следует предусмотреть: 1) ознакомление школьников с лексической системой языка – значение слова, многозначность, синонимы, антонимы и т.п.; 2) обучение использованию лексических средств языка в речи (выбор наиболее точного слова, устранение лексических недочетов). Решение первой задачи связано с обогащением словаря школьников, вводом новых слов, объяснением их значения, наблюдением над многозначностью слов, с подбором синонимов, антонимов (языковые упражнения); решение второй – с речевой практикой, речевыми упражнениями (выбор из ряда тех слов, которые наиболее подходят для данной речевой ситуации; выбор из ряда синонимов того слова, которое наиболее точно отвечает задачам высказывания; устранение повторений в употреблении слов, замена их синонимами и т. п.). Словарная работа способствует созданию лексической

основы речи и одновременно — овладению речевыми умениями и навыками (Коваль А.П. Специфика обучения русскому языку младших школьников).

2. *Запишіть подані іменники в родовому відмінку однини. Поясніть закінчення.*

Банк, маркетинг, афект, словотвір, мінор, дует, ансамбль, метод, процес, документ, комп'ютер, заголовок, пейзаж, апарат, експеримент, атом, азот, об'єкт, байт.

3. *Розподіліть за структурними моделями терміни на однокомпонентні, двокомпонентні, трикомпонентні та багатоконпонентні.*

Іменник, адвербіалізація, спонукальні вигуки, прикметник, фразеологічна єдність, прислів'я, фразеологічне зрощення, чисельник, односкладні речення, узагальнювальне слово, складнопідрядні речення з підрядним часу, страхування, підприємство, безсполучникові складні речення, текст, абзац, складнопідрядні речення з підрядними з'ясувальними, щілинні приголосні звуки, безсполучникові складні речення з однотипними частинами, займенник, дієслово.

4. *За допомогою словника доберіть до слів синоніми. Визначте, чи різняться вони відтінками значень, чи є абсолютними. За допомогою тлумачного словника визначте, які слова належать до багатозначних.*

Галузь, стимул, хронічний, інвестор, флексія, горизонт, дефект, контракт, баланс, полісемічний, лінгвістика.

5. *Прочитайте поданий текст. Яка лексика в ньому переважає – корінна чи запозичена? Випишіть 5-10 слів, засвоєних з інших мов, з'ясуйте їх походження та значення. Яким словником ви користувалися? Поясніть правопис виділених слів.*

Основними складовими персонального **комп'ютера** є системний блок, монітор, клавіатура, миша. Також до складу комп'ютера можуть входити й інші пристрої, які потрібні користувачеві для роботи. У системному блоці міститься багато різних пристроїв. Головними з них є

процесор і оперативна **пам'ять**. Процесор призначений для опрацювання даних та керування роботою комп'ютера, оперативна пам'ять – для зберігання даних під час роботи.

Ви вже знаєте, що комп'ютер не може працювати без програм. Під час **завантаження** комп'ютера певні програми перевіряють готовність його пристроїв до роботи, а потім керують роботою комп'ютера. Існують програми, які допомагають користувачеві здійснювати обчислення, створювати малюнки, музику, текстові документи, а також навчатися, спілкуватися і навіть створювати власні програми.

Комп'ютерні програми, які задовольняють потреби користувача у **навчанні**, називають навчальними програмами. Завдяки їм можна поглибити знання з різних предметів (*Корнієнко М. М., Крамаровська С. М., Зарецька І. Т. Інформатика*).

6. *Утворіть пари словосполучень з паронімами, дібравши зі слів, поданих у дужках, відповідне за змістом. Значення паронімів з'ясуйте за «Словником паронімів української мови» Д.Г. Гринчишина й О.А. Сербенської.*

Числова, численна (група, армія, функція, величина, праця, послідовність, пряма), хронікальний, хронологічний (відрізок, жанр, матеріал, цикл, порядок, запис, поділ, фільм), первинна, первісна (епоха, тварина, продукція, обробка, редакція, ознака, ланка), інформаційна, інформативна (служба, новина, технологія, функція, перевантаженість), гарантований, гарантійний (лист, заробіток, талон, прибуток, ремонт, кредит, договір).

7. *Запишіть правильно текст, розкриваючи дужки. Дотримуйтесь правил милозвучності.*

Навчальний процес – це завжди спільна діяльність учителя (і, й) учнів. Одним (із, з) найістотніших засобів впливу на свідомість, почуття, волю

молодших школярів є слово вчителя. За допомогою слова вчитель організовує засвоєння мовних знань учнями, формує комунікативні вміння (і, й) навички.

Зважаючи на психологічні особливості молодших школярів, їхню потребу (у, в) наслідуванні поведінки вчителя, особливої значущості набуває слово педагога як потужний метод (й, і) засіб навчання.

Виконуючи інформаційну, виховну, розвивальну функції, слово вчителя виявляється (в, у) визначеному темпі мовлення, силі голосу, ритмомелодиці мовленого. Мовлення вчителя має бути розміреним (й, і) виразним, (із, з) підвищенням сили голосу під час уведення нових понять (і, й) правил, відповідати орфоепічним нормам. Зв'язний виклад учителя забезпечує засвоєння матеріалу учнями на рівні сприйняття. Основна його функція – інформаційна, що передбачає передачу молодшим школярам навчальної інформації, організацію її осмислення (і, й) запам'ятовування (Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі).

Отже, процес опрацювання наукових термінів під час підготовки майбутніх фахівців початкової школи передбачає виконання різних видів вправ: переклад текстів фахового спрямування, розрізнення корінної та запозиченої термінологіки, розподіл термінів за структурними типами, добір синонімів, використання паронімів фахової мови.

Література

1. Мацюк З.О. Українська мова професійного спілкування: навчальний посібник /З.О. Мацюк, Н.І. Станкевич. – 2-е вид. – К. : Каравела, 2009. – 352 с
2. Мацько Л.І. Культура української фахової мови /Л.І. Мацько, Л.В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
3. Пентиліук М.І. Культура мови і стилістика / М.І. Пентиліук. – К. : Вежа, 1994. – 240с.
4. Шевчук С.В. Практикум з української мови. Модульний курс : навчальний посібник/ С.В. Шевчук, Т.М. Лобода. – К. : Вища школа, 2006. – 326 с.
5. Шевчук С.В. Українське професійне мовлення: навчальний посібник / С.В. Шевчук – К. : Алерта, 2011. – 248 с.

Мельничук Ю. Ю.

З ІСТОРІЇ ВИКЛАДАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗНЗ З МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Відповідно до Конституції України українська мова є державною. Нині в Україні працюють школи з російською, польською, угорською, молдавською, румунською та іншими мовами навчання. Конституція України і Закон про мови забезпечують вільний розвиток мов національних спільнот. Згідно зі статусом української мови як державної вона вивчається в усіх зазначених школах як обов'язковий навчальний предмет, покликаний забезпечити формування в учнів комунікативних умінь, необхідних для життя і діяльності у навчальній, соціокультурній та офіційно-діловій сферах Української держави, а також для виховання громадян цієї держави, які б знали мову і культуру народу, серед якого живуть. У зв'язку із зазначеним постає потреба підвищити рівень викладання української мови, особливо у початковій школі. Для цього з 2012 року в навчальні плани вишів, що готують майбутніх учителів початкових класів, введено курс «Методика навчання української мови у ЗНЗ з мовами навчання національних меншин», що має на меті підвищити професійно-лінгводидактичну компетенцію студентів, сприяти кращому засвоєнню теоретичної інформації з дисципліни та формуванню практичних умінь.

Певних здобутків набула також практика викладання української мови в школах зазначеного типу. Окремі вчителі досягли значних успіхів не лише в навчанні дітей української мови, а й у формуванні любові до неї, пробудженні цікавості до літератури й культури українського народу. Все це стало основою для розвитку відповідної методики. Проте вчителі відчувають значні утруднення, оскільки недостатньо володіють методикою навчання української мови як другої, близькоспорідненої. Вони здебільшого

орієнтуються на методіку першої мови, тобто не враховують психологічних та психолінгвістичних чинників, характерних для опанування другої мови. Отже, проблема розвитку методіки навчання української мови у школах з мовами навчання національних меншин лишається актуальною й донині, незважаючи на те, що в різні часи нею займалися видатні науковці-лінгводидакти, наприклад, такі як Л.А.Булаховський, О.М.Біляєв, М.І.Пентиліук, О.Н.Хорошковська та ін.

Метою даної статті є розгляд становлення методіки навчання української мови у школах з мовами національних меншин у початкових класах.

Розвиток методіки навчання української мови як другої, нерідної має свою історію. Так, у школах України за Кодексом законів про народну освіту паралельне вивчення російської й української мов починається з 1922 р. Доти у практиці шкіл питання про засвоєння двох близькоспоріднених мов не порушувалось зовсім, тому природно, що ні методіки, ні програм, ні підручників школа не мала. Наскільки гостро стояло це питання, особливо щодо методіки викладання української та російської мов як других, можна судити зі статті академіка Л.Булаховського «Порівняльне вивчення української і російської мов». Він писав: «Інтереси нашої живої сучасності викликають тепер у методіці мови питання, що раніш майже зовсім не розглядалося, – питання про одночасне навчання близькоспоріднених мов. На Україні і в Білорусії це питання на часі, й вирішити його треба негайно» [1, с. 79]. Л.Булаховський, аналізуючи процес засвоєння близькоспоріднених мов, дав методичні рекомендації, які не втратили своєї актуальності й нині. Він зазначав: «Щодо рівнобіжного вивчення споріднених мов, то ми маємо навч підвійну і рівнобіжну роботу свідомості учня – роботу порівняння й роботу відрізнення. Залишити цей процес неорганізованим, випадковим чи, може, обробити його дидактично? На мій погляд, тут не може бути ніякого сумніву. Так, школа повинна обрати шлях

порівняльної методи» [1, с. 80]. Лише починаючи з 1938 р., у програмах з української мови для шкіл з російською мовою навчання вперше даються окремі методичні рекомендації щодо вивчення української мови як другої. Так, у пояснювальній записці до програми зазначалося, що прийом зіставлення допоможе більш свідомо засвоїти правописні особливості української мови, наголошувалося на тому, що використання граматики-орфографічних знань з рідної мови, вказівка на спільне в обох мовах, належне зіставлення відповідних граматичних форм мають стати основними прийомами роботи під час засвоєння елементарних правил українського правопису. Ці настанови виробилися в процесі практики: обов'язковість вивчення української мови, уявна легкість її засвоєння – незважаючи на труднощі (особливо на початковому етапі навчання), пов'язані з інтерференцією навичок, що призводять до орфоепічних, лексичних, граматичних і орфографічних помилок як в усному, так і писемному мовленні. Зазначені поради є слушними й досі, однак зіставлення як спосіб подачі навчального матеріалу в підручниках з'явилося лише через 10 років. Систематичне дослідження проблем навчання української мови як другої, близькоспорідненої, розпочинається на початку 70-х рр. У цей період на сторінках часопису «Початкова школа» друкується низка статей, присвячених питанням вивчення української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. У 1977 р. завершується експериментальне дослідження проблеми формування орфографічних умінь і навичок у школах зазначеного типу, а в 1986 р. – проблеми збагачення й активізації словникового запасу молодших школярів. У 1995 році завершено дослідження, присвячене проблемі відбору лексики на початковому етапі навчання української мови. На цей час удосконалюється зміст програми, а в 80-х і на початку 90-х рр. створюються нові підручники з української мови для 2-4-х, а потім 1-3 (4)-х класів авторів О.Н.Хорошковської, Г.І. Охоти. Ці підручники перевидаються й донині, підлягаючи вдосконаленню

методичного апарату, змісту завдань і навчальних текстів, якості ілюстрацій і поліграфічного оформлення.

В Інституті педагогіки НАПН України в 2004 році було створено лабораторію навчання української словесності у школах національних меншин України й діаспори, яка розпочала системне дослідження проблем змісту й методів навчання української мови. На сьогодні розроблено зміст навчання, на базі якого видано програми з української мови для початкових класів ЗНЗ із мовами навчання національних меншин. У їх основу покладено порівняльний аналіз мовних систем рідної та української мов, що дало можливість урахувати у змісті відмінності як у фонетико-графічних, так і в граматичних системах мов, що вивчаються.

У 2006 році у видавництві «Промінь» було видано підручник Хорошковської О.Н. для студентів педагогічних вишів та педколеджів «Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання», у якому висвітлено психологічні й психолінгвістичні особливості навчання української мови як другої, принципи, методи і прийоми навчання, урок і його структура, проблеми методики формування усного й писемного українського мовлення російськомовних учнів, навчання мови та орфографії. Зазначено, що цей підручник може бути корисним і під час вивчення методик викладання української мови у школах з польською та іншими мовами викладання. Нажаль, цей підручник не перевидавався, а отже забезпечення студентів сьогодні достатньою кількістю примірників обмежується числом екземплярів, наявних у бібліотеці.

У 2012-2013 роках було опубліковано підручники з української мови для початкових класів шкіл з польською, молдовською, кримськотатарською, угорською, румунською мовами навчання. Також у 2013 році видано перше монографічне дослідження, присвячене проблемі навчання української мови

у початкових класах шкіл зазначеного типу «Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення» О.Н.Хорошковської.

Таким чином, розвитку методики навчання української мови у школах національних меншин сприяє вивчення досвіду навчання української мови, узагальнення теоретико-методичних напрацювань та підвищення рівня викладання цієї дисципліни у педагогічних вишах та коледжах.

Література

1. Булаховський Л.А. Порівняльне вивчення української і російської мов / Л.А. Булаховський // Шлях освіти. – 1924. – № 11–12. – С. 74–85.
2. Пентилюк М.І. Вивчення української мови у школах з російською мовою навчання / М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 129 с.
3. Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з рос. мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К. : Промінь, 2006. – 256 с.
4. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні основи навчання української мови і мовлення у школах I ступеня національних меншин України : монографія / О. Н. Хорошковська. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.

Перепьолка В.І.

РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Освітня система є соціальним інститутом, створеним для цілеспрямованого формування особистості. Індивід стає особистістю, засвоюючи мотиви діяльності, норми й цінності, що регулюють взаємодію з іншими людьми, здобуваючи знання різного порядку, навчаючись інструментальним навичкам і способам побудови понять. Актуальність дослідження обумовлена тим, що українське суспільство на сучасному етапі розвитку має особливо гостру потребу в самостійних, відповідальних, творчих особистостях, що усвідомлюють свою суб'єктність. Така людина

здатна реалістично оцінювати життєву ситуацію, ставити перед собою прогресивні цілі, знаходити ефективні засоби для їх досягнення.

Нині в освітньому просторі України представлена велика різноманітність програм, методів, технологій навчання. Більшість з них може бути віднесена до двох принципових підходів в освіті: традиційного та розвивального. Домінантне в освітній системі України традиційне навчання орієнтоване на об'єктне відношення до дитини, культивування в неї репродуктивного мислення, слухняності і ретельності. Водночас розвивальне навчання створює умови, у яких дитина може набути досвід як творчий, самостійний і відповідальний суб'єкт власної діяльності.

У контексті розвивального навчання доречною є думка про те, що позитивний ефект розвитку повинен поширюватися не тільки на пізнавальну, але й на емоційну сферу – на емоційні властивості особистості молодшого школяра. Емоційним ефектом розвивального навчання присвячено праці О.К. Дусавицького, М.В. Репніна, Г.А. Цукермана.

Розвивальне навчання набуло досить значного розвитку в Україні за радянських часів і не припинило своєї діяльності у скрутні дев'яності роки. Україна, і перш за все Харків, займали і займають провідні позиції у цьому напрямі освітянської діяльності. Слід відмітити праці сучасних науковців – О.Я. Савченко, А.Н. Леонтьєва, А.В. Запорожець та інших.

На сьогодні практично вирішено проблему побудови початкової школи в системі розвивального навчання. Підготовлено нові програми й комплекти підручників із математики, української мови, з урахуванням психологічних особливостей навчання дітей 6-літнього віку. Розроблено корекційні розвивальні ігри для першокласників, які компенсують недоліки ігрової діяльності у дошкільному періоді дитинства.

Початківцями технології розвивального навчання вважають таких педагогів і психологів, як: Н.Г. Песталоцци (кінець XVIII століття), який

стверджував, що розвиток дітей у процесі навчання відбувається через принцип природовідповідності і своєрідне тлумачення задатків природи.

На думку Л.Г. Виготського (30-і роки ХХ століття), засвоєння знань, умінь, навичок – не кінцева мета навчання, а лише є засобом розвитку учнів. Навчання має вести за собою розвиток [1, с. 35].

Л.Занков (50-60 роки ХХ століття) розробив систему розвивального навчання, що ґрунтується на взаємопов'язаних принципах:

- принцип навчання на високому рівні складності;
- принцип навчання швидким темпом;
- принцип провідної ролі теоретичних знань;
- принцип усвідомлення школярами процесу учіння;
- принцип цілеспрямованої і систематичної роботи з розвитку всіх учнів

[4, с. 20].

Д.Ельконін стверджував: «Своєрідність навчальної діяльності школярів полягає не в засвоєнні знань і умінь, а в самозмінні дитини. Учень є не об'єктом впливу учителя, а суб'єктом учіння» [3, с. 35].

На думку В.В. Давидова, розвивальне навчання спирається на принцип змістового узагальнення теоретичного поняття, полягає у виокремленні загальної форми різноманітних явищ, з'ясування походження змісту поняття. Подальше засвоєння відбувається «сходженням» від абстрактного до конкретного. З цим можна погодитись. Наприклад, вивчаючи прикметник у початкових класах слід зосередити увагу учнів на його лексичному значенні – виражати постійну узагальнену ознаку. Що це значить? Постійну ознаку, бо за кожним прикметником закріплено постійне значення (денотат) (*зелений* – колір; *щедрий* – риса характеру). При поясненні слід порівняти прикметник з іменником. Для розуміння лексичного значення іменника контекст не потрібний (якщо пряме значення слова). Для прикметника ж – він необхідний, оскільки саме в ньому і уточнюються ці ознаки щодо предмета (*зелена трава, зелена вулиця, зелена сукня*).

Отже, уже в початкових класах необхідно робити установку на ранній розвиток абстрактного, понятійного мислення. Це і формує в учнів науково-теоретичний стиль мислення.

Через недотримання цього «сходження» у процесі засвоєння виникають труднощі для дітей. Наприклад, неусвідомлення учнями закономірностей орфографії, системності її понять і правил спричинено тим, що матеріал з орфографії сприймається не в системі, а як ізольовані правила, поняття. Застосування фонематичного принципу орфографії передбачає формування у молодших школярів поняття «фонема» як основи для навчання загального способу виокремлення і написання всіх орфограм. Отже, молодші школярі, засвоюючи теоретичні основи українського письма, оволодівають практичними (орфографічними) вміннями.

Система розвивального навчання набуває масового впровадження, оскільки відмічається висока його результативність. Його рівень вищий, ніж у класах традиційного навчання, але слід відмітити недоліки впровадження розвивального навчання:

- недостатній зв'язок психолого-педагогічної теорії з предметними методиками;
- відсутність системності в роботі класів розвивального навчання;
- переплітання систем розвивального навчання і традиційного;
- недотримання принципу наступності між початковою та основною школою;
- недостатня кількість навчально – методичної літератури.

Ці проблеми потребують свого розв'язання найближчим часом.

Українська мова як навчальна дисципліна передає учням в дидактичних цілях досягнення вітчизняної лінгвістичної думки і вирішує загальне завдання навчання - закладає систему знань про українську мову, понятійний апарат ознайомлює з функціональними потенціями кожної мовленнєвої одиниці. Разом з тим, будучи засобом пізнання і спілкування,

українська мова містить особливі розвивальні можливості. Формується інтелектуальна емоційна і моральна основа зростаючої людської особистості. Процес оволодіння українською мовою поєднується у кожної дитини з розвитком її лінгвістичних здібностей.

Більшість методистів стверджують, що система розвивального навчання не виродилася в який-небудь варіант традиційного навчання, а зберегла свою самобутність і оригінальність.

Важливим підсумком застосування системи розвивального навчання є те, що будь-який учитель, який оволодів психолого-педагогічною технологією розвивального навчання, спроможний досягти показників розвитку своїх учнів у відповідності до положень теорії розвивального навчання чи то в столичному ліцеї, чи то у сільській школі. У дітей цих класів формуються навчально-пізнавальні інтереси до самого змісту знань, здібність до планування своєї пізнавальної діяльності. Нові інтелектуальні здібності і пізнавальні потреби, що формуються в навчальній діяльності, наприкінці молодшого шкільного віку починають узагальнюватись, виходити за межі навчальних ситуацій, спонукають учнів до широкого пізнавального пошуку у навколишньому світі.

Література

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФС, 1956. – 431 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Педагогика, 1974.
4. Занков Л.В. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование)// Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990.
5. Савченко О.Я. Розвивай свої здібності. – К.: Генеза, 1995.

УДОСКОНАЛЕННЯ КАЛІГРАФІЧНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ – ЗАПОРУКА ЯКОСТІ ПИСЬМА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Ми живемо в епоху науково-технічного прогресу і бурхливого потоку інформації, тому сучасній людині доводиться багато займатися освітою і самоосвітою. Унаслідок чого й виникла потреба у розбірливому, швидкому, красивому письмі, основи якого закладаються саме у початковій школі. Вміле володіння каліграфічно писати – це виток інтелігентності, вишуканості, краси, що спонукає студентів до підвищення культури усного і писемного мовлення.

Значний внесок у розробку методики навчання письма зробили українські вчені-методисти М.С. Вашуленко, І.Ф. Кирей, О.М. Палійчук, О. Ю. Прищепа, Н.Ф. Скрипченко, В.І. Таран, В.А. Трунова, М.І. Чабайовська. Питаннями каліграфічного письма займаються вчителі-практики: А.М.Заїка, А. П. Мовчун, В.Г. Лук'яненко, І.Г. Пальченко, О.М. Сафонова та інші.

Проте в практиці сучасної школи спостерігається послаблення якості письма, відсутність належного контролю щодо письмових робіт учнів. І, як наслідок, значно збільшилася кількість учнів, що мають індивідуальні хибі у почерку.

Метою статті є дослідити шляхи удосконалення навичок каліграфічного письма майбутніх фахівців початкової школи.

Головне завдання курсу каліграфії – навчити кожного студента правильного, чіткого, швидкого і красивого письма, виправити хибі і удосконалити власний почерк, виробити техніку письма крейдою на класній дошці, оволодіти знаннями методики навчання каліграфії.

Поняття «графічна навичка письма» включає каліграфічний компонент – уміння правильно, чітко, швидко і красиво зображати рукописні знаки на

папері, і орфографічний – знання правил використання рукописних знаків і вміння застосовувати ці правила під час письма. Усе це формується поступово.

Успіх у роботі учнів залежатиме значною мірою від підготовки вчителя до роботи, від його власного письма, він має бути взірцем для учнів, бо почерк його унаслідують його вихованці. Якщо він сам не порушуватиме правил письма, гігієнічних вимог до нього, буде взірцем для учнів, то почерк вчителя унаслідують і його вихованці. Тільки систематична, уважна й послідовна робота, що сприяє виробленню та збереженню правильного та каліграфічного письма, дасть позитивні наслідки [2, с. 12].

Питання виправлення хиб у почерку тих, хто навчає каліграфії, займає надзвичайно важливе місце. Одним із основних недоліків у формуванні почерку є недостатня загальна підготовка з графіки письма. Для успішного опанування методикою каліграфічного письма перш за все майбутнім педагогам слід виявити хиби у власному повсякденному почерку, з'ясувати причини і усунути їх, оскільки певні відхилення від взірця впливатимуть на письмо учителя у зошиті і на класній дошці.

Найчастіше у почерку студентів трапляються такі порушення: нахил ліворуч, нерозбірливість, неохайність, поєднання рукописних і друкованих букв, порушення санітарно-гігієнічних правил письма – уміння тримати ручку, правильне сидіння за столом тощо.

Проблема поганого письма у студентів виникла внаслідок ряду причин: відсутність уваги до графічної правильності написання у середній і старшій ланці освіти; вимоги вчителів загальноосвітньої школи щодо швидкості письма; ставлення самого студента до якості свого почерку. Останнім часом проблема поганого письма пов'язана і з появою комп'ютера [3, с. 109].

Тому майбутні учителі початкових класів за короткий час повинні виробити навички чіткого, розбірливого, усталеного письма, що відповідає

вимогам сучасної початкової школи. На практичних заняттях студенти мають вивчити методику пояснення написання малих і великих літер у зошиті та на дошці, засвоїти правильне поєднання їх в склади та слова. Навчившись цьому, вони можуть поступово замінювати у своєму почерку неправильні за формою написання букви або цифри правильними, каліграфічними. Тільки поступовою заміною неправильних за формою написання літер можна витіснити все негативне, що псує почерк [1, с. 126].

Велику допомогу в удосконаленні каліграфічного письма студентів надає посібник М. І. Чабайовської «Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр». Посібник повністю зорієнтований на нову мету шкільної мовної освіти – формування й удосконалення умінь і навичок учнів щодо володіння українською (державною) мовою як в усній, так і в писемній формах її вияву. Також він є важливим чинником інтелектуального розвитку особистості вчителя, стимулом його творчої самореалізації [4, с. 67]. Навчально-методичний посібник розроблено відповідно до програми курсу «Каліграфія» рівня вищої освіти «бакалавр» і займає особливе місце в системі фахової підготовки учителів початкових класів.

Саме цей посібник подає уніфіковану графіку та методичний апарат написання цифр, букв та їх з'єднань, оскільки на сьогоднішній день відомо більше 10 різновидів прописів для студентів та учнів початкової школи.

У 2009 році М. І. Чабайовською видано зошити з каліграфії для студентів зі спеціальності «Початкова освіта». У них подано написання великих і малих букв українського алфавіту, а також цифр за інноваційними технологіями. Формування навичок письма ґрунтується на поєднанні різних методів навчання краснопису: генетичного, лінійного, копіювального, ритмічного (тактового)

(у вищих педагогічних навчальних закладах пропонується застосовувати генетичний метод в оволодінні письмом букв нової графіки, згідно з яким написання літер базується на основі генезису). [5, с. 23].

У ньому вміщено завдання, завдяки яким можна виправити вади власного почерку, навчитися каліграфічно писати, щоб у майбутньому використати набуті практичні навички у педагогічній діяльності.

Мовний матеріал (вислови видатних письменників, педагогів тощо) сприяє формуванню особистості майбутнього вчителя початкових класів, який досконало володіє українською мовою.

Зошит з каліграфії є посібником нового типу, який відповідає завданням, що стоять перед сучасними вищими педагогічними навчальними закладами у підготовці вчителів початкових класів високого кваліфікаційного рівня, його видрукувано з грифом «Рекомендовано МОН України» як навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Крім методичних посібників існує безліч відеоматеріалів щодо методики написання малих і великих букв, які студенти використовують у підготовці до практичних занять, під час проходження виробничої практики: це і уроки тітоньки Сови, абетка-малятко, мульт-абетка, мультипедія, уроки навчання грамоти, показ письма букви з коментуванням тощо.

Отже, оволодіння методикою каліграфії та самою каліграфією, вміння каліграфічно писати в зошиті та на дошці, упевнено знати звукову сторону мови, способи позначення звуків на письмі, вміти коментувати написання букв та їх поєднань, користуватися всіма видами та прийомами письма, знаходити графічні помилки у своєму письмі та в письмі своїх однокурсників є одним із найголовніших завдань каліграфії, що покликане формувати майбутнього вчителя початкових класів.

Література

1. Кирей І.Ф., Трунова В.А. Методика викладання каліграфії в початковій

школі / І.Ф. Кирей, В.А. Трунова. – К.: Вища школа, 1994.

2 Кирей І.Ф. Методика сприяння успішності з каліграфічного письма / І.Ф. Кирей // Початкова школа, 1999. – № 11.

3 Палійчук О.М. Методика навчання каліграфічного письма / О. М. Палійчук // Навч. посібник. – Чернівці: Букрек, 2010 – 344с.

4. Чабайовська М. І. Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр : навч.- метод. посіб. / М. І. Чабайовська. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2009. – 116 с.

5. Чабайовська М. І. Зошит з каліграфії в II частинах / М. І. Чабайовська. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2009. – 56 с.

Тоцька Н. Л.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

Сьогодні першочерговим завданням вищого технічного навчального закладу має бути формування всебічно розвиненої, суспільно активної людини, яка здатна самостійно поповнювати знання, розв'язувати важливі проблеми, орієнтуватися у швидкому потоці інформації, а також засвоєння таких методів, що забезпечать формування самостійності студентів, озброють їх «інструментами» пізнання, уміння працювати над навчальним матеріалом, де сконцентовано увагу на поглиблення знання з обраного фаху та удосконалення професійно-мовленнєвих здібностей.

Кожному методу відповідають ті чи інші прийоми навчання. Їх можна поділити на дві групи: дидактично-методичні та предметні. Прийоми першої групи – це методичні різновиди, що ведуть до засвоєння нового матеріалу. Вони мають відповідати меті, етапу, методу навчання. До них належать різноманітні прийоми пояснення, включаючи зіставлення, аналіз, узагальнення, систематизацію знань.

Серед навчальних прийомів необхідно виділити прийом зіставлення, зазначаючи, що він не пов'язаний з певним мовленнєвим методом

і є універсальним. Зіставлення як методичний прийом має використовуватися для корекції знань студентів технічного профілю.

О.Біляєв [1; 4] рекомендує активно постійно використовувати знання з другої мови для кращого засвоєння рідної. Л. Щерба, зокрема, відзначав, що не маючи термінів для порівняння, важко усвідомити значення слів рідної мови. Дуже просто і природно подібний термін для порівняння має друга мова. Як стверджують дослідники, під час опрацювання понять, спільних для обох мов, досить обмежитися поясненням через переклад термінів.

Прийоми другої групи – це предметні прийоми. До них належать усі ті, що конкретно пов'язані з певною метою і визначаються нею. Прийом з'ясування значення слова за допомогою словників: російсько-український словник наукової термінології та міні-словники: орфографічний, тлумачний, ринкової термінології; словник-довідник ділової людини; короткий російсько-український словник текстильних термінів. Усі словники допоможуть студентам – майбутнім працівникам обраного фаху – правильно сприйняти значення слова, визначити його багатозначність, доречно застосовувати у процесі фахового спілкування.

Реалізації принципів, методів та прийомів при функціональному формуванні професійного мовлення студентів технічного ВНЗ сприяють різноманітні види робіт, які за традицією, що склалася у методиці, називають завданнями. Необхідність використання їх як важливого компонента процесу навчання зумовлена тим, що знання й уміння без постійного удосконалення не забезпечать глибокого засвоєння програмового матеріалу.

У методиці розрізняють різноманітні підходи до вирішення проблеми типології завдань:

- * за метою – навчаючі (підготовчі) та перевірні (контрольні);
- * за методом оформлення роботи – аудиторні та домашні;
- * за розумовими здібностями – аналітичні, аналітично-синтетичні, синтетичні.

Велике значення має класифікація завдань, спрямованих на аспектне удосконалення професійного мовлення студентів технічного ВНЗ. Серед них можна виділити групи лексико-граматичних завдань на рівні словосполучення, речення, тексту (В.Мельничайко [2; 38]) ; типологію стилістичних завдань (М.Пентиліук [3; 23]) ; із співвідношенням дій за поданим та складеним (самостійно) текстом (М. Стельмахович [4;32]). Важливим засобом цих класифікацій є системність, послідовність та застосування завдань, спрямованих на формування окремих груп умінь (лексико-граматичних, стилістичних, комунікативних).

Для формування професійного мовлення студентів технічного університету прийнятні класифікації, що об'єднують до мовленнєві та мовленнєві види завдань. В основі цих видів окремі підвиди завдань можуть бути пояснені не тільки за вимогами мети і завдань навчання, але й за способами діяльності студентів технічного профілю. Домовленнєві завдання дають можливість на початковому етапі роботи формувати поняття про кожну категорію, з'ясовуючи її значення, властивості та функції у мовленні. Ці завдання повинні складати основу для формування умінь та навичок, забезпечувати обробку основних моментів процесу оволодіння мовленнєвим матеріалом. Основне призначення до мовленнєвих завдань, що потребують реалізації репродуктивного та продуктивного способів діяльності, – закріпити навчально-пізнавальні та нормативні уміння й навички. За допомогою цього виду завдань здійснюється також пошукова діяльність студентів на рівні мовленнєвої системи.

Для вільного володіння професійним усним та писемним мовленням студент вищого технічного закладу повинен мати чималий активний лексичний запас слів. Збагаченню цього запасу, вихованню чуття до слова сприяють переклади. Завданням перекладу стає якщо не пряме відтворення особливостей структури його тексту, то відтворення їх функцій шляхом використання аналогічних засобів вираження думок. Основна мета – не порушити граматичних зв'язків, а за цим – чіткості, конкретності,

стислості. Переклад тексту в оригіналі вимагає вдумливого аналізу його змісту та добору таких засобів, які б найточніше передавали його зміст. Переважна більшість стійких сполучень слів потрапила до літературної мови з народної і становить її національні ознаки. Лексика історичних термінів досить вичерпно характеризує минулі процеси, явища і поняття у відповідних сферах, відбиваючи досягнення у побуті, виробничій діяльності, історичному розвитку народу.

Під час перекладу виробляється механізм професійного мовлення, що допомагає шліфувати правописні, лексичні, стилістичні норми, є важливим засобом формування правильної української мови. Переклад дає можливість правильного добору потрібної граматичної форми відповідно до ситуації. Треба визначити, що більшість учених розглядають переклад переважно як мовностилістичну вправу, використання якої сприяє розвитку зв'язного мовлення (П.Пузиренко, А. Лісовський), або як мету навчання (Л. Батюк).

Навчальний переклад є важливим засобом розвитку професійного мовлення і має застосовуватися разом з іншими завданнями для засвоєння матеріалу, розвитку мовленнєвих умінь і навичок. Чим частіше застосовуватиметься переклад на заняттях у вищому технічному навчальному закладі, тим швидше студенти оволодіють українським мовленням, опанують фахову термінологію для спілкування. Іншим ефективним прийомом роботи з текстом є аудіювання. У практичній діяльності з чотирьох видів мовленнєвої діяльності студентів найменше уваги приділяється аудіюванню. Починаючи зі шкільного віку в дитини успішно розвивають мову, вчать писати і читати, а методика навчання слуханню майже не розроблена. Однак варто зазначити, що в діловому спілкуванні перевага звичайно буває за тим, хто вміє слухати, оперативно робити відповідні записи, осмислювати їх і використовувати в діалозі. Активне (рефлексивне) слухання припускає вміння використовувати словесну форму для підтвердження розуміння повідомлення: воно необхідно для ефективного професійного спілкування, головним чином через

обмеження і труднощі, що виникають у процесі спілкування, наприклад, через багатозначність більшості слів, «закодованості» значення більшості повідомлень.

Учені виділяють такі види активного слухання: парафраз (найбільш повне до оригіналу тексту повторення висловлення співрозмовника); редакція (повторення найбільш значимої, з погляду слухача, частини висловлення співрозмовника); вербалізація (висловлення, у якому слухач робить припущення про мотиви, що спонукали співрозмовника скласти вихідну фразу. Аудіювання формує вміння сприймати на слух і розуміти з одного прослуховування зміст текстів різних стилів, типів, жанрів, що включають діалогічне і монологічне мовлення: 1) визначати основну думку тексту; 2) розрізнати основну і додаткову інформацію; 3) усвідомлювати відношення автора до написаного; 4) сприймати особливості тексту з фаху.

Найважливішою специфічною рисою усіх типів завдань є їх інтегрований характер, зумовлений тим, що розгляд професійно зумовленого мовлення у комплексі значень професійно-мовленнєвої системи та функцій передбачає інтеграцію відповідних знань на рівні української професійної лексики. Таким чином, система професійно-мовленнєвої підготовки студентів відповідає основному принципу загальної теорії систем – принципу цілісності (див. схему 1).

Схема 1.

**Лінгводидактичні умови професійно- мовленнєвої підготовки студентів
технічного ВНЗ.**

ПРОФЕСІЙНЕ МОВЛЕННЯ

дисципліни

гуманітарні

фундаментальні

професійно зорієнтовані

Принципи

Методи

Прийоми

Завдання

Функції

Системний підхід дає змогу виявити не лише будову системи, а й зміну, взаємодію та розвиток. У функціонуванні системи виділяється взаємодія її компонентів, які мають своє місце у системі та виконують певні функції. Основою системи навчання є змістовий і процесуальний компоненти, а межами – мета та результати навчання. Отже, до її складу входять зміст, процес навчання, що мають свою структуру і взаємодіють між собою, тобто забезпечують певне функціонування. Наукова розробка та удосконалення методів і прийомів навчання – це складна педагогічна категорія, завдяки якій реалізуються усі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, контрольньо-корекційна.

Опрацювання їх має здійснюватися на основі найновіших досягнень педагогіки, психології, лінгводидактики, методики та інших наук, а також передового педагогічного досвіду.

Література

1. Біляєв О. Мовна ситуація в Україні і завдання лінгводидактики: Шляхи поліпшення навчання української мови та мов національних спільнот// Відродження. – К., 1994. – №7. – С.4.
2. Мельничайко В. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителів. – К., 1986. – С.38.
3. Пентилюк М. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. – К., 1994. – С.23.
4. Стельмахович М. Розвиток усного мовлення на уроках української мови: Методичний посібник. – К., 1976. – С.32.

Довженко І.В.

МОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В усі часи мовна культурна компетентність фахівця будь-якої галузі визначала рівень його розвитку як особистості та впливала на подальшу кар'єру. Наш час не є виключенням. Оволодіння мовною компетентністю –

одна з головних умов засвоєння норм будь-якої мови. Сучасний фахівець мусить досконало володіти не лише державною, а й іноземними мовами.

Сьогодні метою вивчення мови у немовному ВУЗі є не лише набуття навичок професійного спілкування, а й формування мовної особистості вцілому. Соціально-економічні умови розвитку суспільства ставлять перед людиною нові умови: вміння працювати з іншомовною інформацією, шукати, аналізувати її, самостійно створювати й передавати повідомлення у професійній та повсякденній діяльності, вести професійний діалог, ділове листування тощо.

Поняття мовна підготовка тісно пов'язано з поняттям мовної особистості. Проблемою формування мовної особистості займаються як українські, так і зарубіжні вчені: Ю. Караулов, М. Пентиліук, Л.Лисак, А. Найда, І. Горошкін, Р. Studer, І. Werlen та інші. В їх дослідженнях сказано, що мовна особистість – це людина, що виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, людина, здатна представити себе в суспільстві засобами мови. Зокрема, Ю. Караулов вважає, що «мовна особистість – це та наскрізна ідея, котра, як показує досвід її аналізу й опису, пронизує всі аспекти вивчення мови й одночасно ламає межі між дисциплінами, що вивчають людину, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою» [1, с.3].

Мета статті – проаналізувати теоретичні питання мови й представити практичний досвід реформування мовної підготовки майбутніх фахівців; показати можливості модернізації інформаційного, методичного, технічного забезпечення занять у немовному ВНЗ.

Серед сучасних напрямів в освіті, що стосуються проблем вивчення мови у немовному ВНЗ вчені виділяють такі:

- безперервність освіти;
- комп'ютеризація й технологізація навчання, що сприяють розвитку пізнавальної діяльності студентів;

- введення активних методів і форм навчання, за допомогою яких діяльність студентів урізноманітнюється елементами наукового пошуку й самостійною роботою;

- використання активних прийомів навчання, що стимулюють й організують спілкування, творчу та самостійну роботу студентів;

- акцент на організацію навчання колективної, командної роботи викладача і студента, що передбачає застосування інтерактивних методів навчання.

До особливостей іншомовної мовної підготовки майбутніх спеціалістів належать кілька аспектів, один з яких пов'язаний із самим процесом вивчення іноземної мови (маємо на увазі труднощі щодо засвоєння другої мови та практичного її використання, так званого мовного бар'єра), а інший з самою мовною особистістю (розвиток якостей необхідних для успішної комунікації у міжкультурному ситуаційному спілкуванні: здатність розуміти і приймати відмінності й подібності в різних реаліях, специфічній поведінці (включаючи мовну) представників різних країн, бажання користуватися іноземною мовою як засобом комунікації, самовдосконалюватися).

Вивчення теоретичних досліджень і практичної діяльності дозволяє припускати, що процес мовної підготовки майбутніх фахівців буде успішним за умови:

- формування значущості до вивчення іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації;

- постійного оновлення знань з лінгвістики та культури;

- інтеграції знань предметів зі спеціальності та іноземної мови;

- використання активних навчальних технологій, шляхом залучення студента до предмету навчання, даючи йому можливість реалізувати власні потреби у комунікації.

Вчені Н. Качалов і Р. Полесюк вважають, що для формування мовної компетентності індивіда потрібно враховувати такі аспекти:

- біологічний (мовлення й фізіологічні характеристики людини, а саме домінування лівої чи правої півкулі, залежність мовлення від віку, статі, інтелектуальних здібностей тощо);
- психологічний (вплив психологічного типу людини на її мовлення, вплив на мовлення психологічного стану людини в момент його передачі);
- соціальний (спектр соціальних ролей людини та її мовлення, реалізація людини у певній соціальній ролі, приналежність людини до певного етносу, соціуму, професії);
- культурологічний (приналежність людини до певної національної культури);
- творчий (співвідношення нормативно-обов'язкового й індивідуально-творчого в мовленні);
- особистісний (умови формування мовленнєвої особистості, фактори, що впливають на цей процес) [2, с.68].

Враховуючи вищенаведені аспекти та використовуючи під час занять традиційні й інноваційні методи навчання, необхідно залучити студентів до активного виконання поставленої перед ними задачі – стати комунікативно конкуруючим професіоналом певного фаху. Знання державної і іноземної мови сприяє не тільки розвитку міжкультурної комунікативно-професійної компетенції, а й розвиває критичне мислення.

Структурування навчального матеріалу, відбір текстів професійного спрямування, дискусійних за змістом, подальший їх аналіз, висловлювання своєї точки зору – все це дає можливість включати студентів у діяльність, пов'язану з необхідністю критично мислити й аналізувати. А це у свою чергу, сприяє розвитку інтересу до іноземної мови, мотивації до її вивчення.

Професійне мовлення – це спілкування певної професійної групи людей, лексика яких спирається на професіоналізми фахового призначення. Професіоналізмами вважають слова або звороти, властиві мовленню людей певної професії. Вони виконують важливу номінативно-комунікативну функцію, адже точно називають поняття, явища дійсності. Значна частина професіоналізмів з часом стає термінами. І терміни, і професіоналізми покликані визначати поняття певної галузі, культури, науки тощо [3, с. 170].

Отже, готуючи студентів до професійного спілкування багато уваги варто приділяти вивченню професіоналізмів і термінів певної спеціальності. Для розвитку мовленнєвих навичок корисно організовувати заняття, під час яких проводитимуться ділові ігри на різні тематики. Гра належить до активних професійно орієнтованих методів навчання, що дає змогу поєднувати набуті знання з практичною діяльністю, тобто сприяє виробленню умінь і навичок здобувати, переробляти, осмислювати та послуговуватися навчальною інформацією, а також моделювати власну мовленнєву поведінку та поведінку співрозмовника. Ділова гра виступає не тільки засобом, а й методом підготовки до професійної діяльності, а також може включати комплекс інших активних методів навчання, наприклад, мозковий штурм, дискусію, інтерв'ю тощо.

Ефективними, на нашу думку, є зустрічі з успішними представниками професії (бізнесменами, науковцями, управлінцями), які ділитимуться досвідом із студентами, обговорюватимуть професійні ситуації.

Таким чином, мовна підготовка майбутніх фахівців будь-якої галузі у неможливому ВНЗ передбачає використання традиційних й інноваційних методів навчання (вправ із завданням творчого характеру, ділових ігор, презентацій, ситуаційних завдань, моделювання професійних ситуацій різними мовами, зустрічей з успішними представниками майбутньої професії студентів) під час практичних занять з мови та фахових дисциплін.

Професійна мова – це насамперед професійне спілкування. Навчити студентів спілкуватися державною та іноземними мовами – першочергова задача викладачів вищої школи. Адже мовлення стимулюється не необхідністю, а потребою в реальному спілкуванні в професії.

Література

1. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность / Ю.Караулов. – М. : Наука, 1987
2. Качалов Н. Формирование языковой личности выпускника лингвистических специальностей / Н.Качалов, Р.Полесюк // Вестник ТГПУ. – 2011. – №6 (108). – С. 68–71.
3. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

Омельчук Ю.О.

ЖАНРОВО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ САТИРИЧНОЇ ПУБЛІЦИСТИКИ

Протягом достатньо тривалого часу художньо-публіцистичні тексти перебувають у фокусі лінгвістичних досліджень в Україні та за її межами [7; 9; 13; 16; 18; 19]. У наукових розвідках стикаються інтереси спеціалістів зі стилю, поезики, а також інтереси професійних журналістів, пропагандистів, іміджмейкерів. Досліджується різноманіття способів створення вдалого образу у відносно короткому і доступному для адресата тексті. Встановлюється вплив на створюваний текст екстралінгвістичних умов, мовної картини світу. Вивчаються особливості прочитання публіцистичного тексту з урахуванням контексту, що містить імпліцитну інформацію, актуальну для розуміння тексту.

Щоправда публіцистичний стиль трактується різними науковцями неоднаково. Традиційно більшість дослідників ототожнюють поняття «публіцистичний стиль» і «газетний стиль». Однак І.Р. Гальперин чітко відрізняє публіцистичний стиль від газетного стилю, в межах якого лінгвіст

розрізняє: а) стиль газетних повідомлень, заголовків і оголошень, котрі, на його думку, і є суттю газетного стилю; б) стиль газетних статей, що є різновидом публіцистичного стилю, куди також належать ораторський стиль і стиль есе [19, с. 295].

Проте таке об'єднання специфічних рис мови газети в поняття газетного стилю вважаємо неправомірним, адже при цьому ознаки функціонального стилю підмінюються ознаками жанру. Крім того, в передовицях, текстах політичних документів і виступів, у статтях про культуру, науку чи техніку відображаються різні стилеві системи мови. Нарівні з публіцистичним стилем у газеті може бути наявний і офіційно-діловий під час публікації документів загального значення, і науковий; нарешті, в газетах друкуються і художні твори або уривки з них.

Д.Х. Баранник навіть пропонує виділяти не газетний, а інформаційний стиль. Дослідник стверджує, що в усній і писемній мовній практиці є велика група жанрових форм особливого призначення, які набули цілком конкретної стильової визначеності. Це передусім значна частина газетних матеріалів, інформаційні передачі, радіо і телебачення, усні повідомлення. До жодного з перерахованих стильових різновидів літературної мови їх зарахувати не можна. Це, безперечно, своєрідний стиль літературної мови. За жанром оформлених у цьому стилі матеріалів його автор називає інформаційним [2, с. 3].

Класифікуючи стилі, або функціональні різновиди мови, І.Г. Чередниченко, описує стиль масової преси і виокремлює при цьому інформаційний та власне публіцистичний стилі [18, с. 54–58]. В.В. Зайцева, зважаючи на практику вживання різних термінів щодо номінації того самого об'єкта, взагалі пропонує використовувати назви публіцистичний та інформаційний (стиль) як синонімічні [7, с. 83]. Хоча у своїй науковій розвідці «Особливості газетно-публіцистичного стилю» авторка стверджує, що «ми маємо досить підстав включати до складу функціональних стилів

ще один спеціальний стиль – інформаційний». Це, на її думку, дасть змогу під час вивчення відповідних тем зі стилістики чіткіше представити систему функціональних стилів української мови, теоретично обґрунтувати лінгвостилістичні відмінності між мовленням інформаційним і власне публіцистичним [7, с. 91].

Існує певна дискусія і стосовно статусу газетного стилю. Деякі лінгвісти вважають, що існування газетного стилю зумовлене і певною метою комунікації, і наявністю специфічної системи мовних засобів. Однак ці властивості реалізуються тільки в окремих матеріалах газети: коротких інформаційних повідомленнях, газетних звітах, інформаційних статтях, рекламах і оголошеннях, заголовках і в передовицях. Проте реклама і оголошення в газетах нічим не відрізняються від тих, що представлені в інших засобах масової інформації. Автори підручника «Стилїстика англійської мови» О.М. Мороховський, О.П. Воробйова, Н.І. Лихошерст і З.В. Тимошенко стверджують, що можливість існування «власне інформаційних статей» у газеті є досить сумнівною, адже вибір і публікація матеріалу завжди визначаються ідеологічними установками друкованого видання [16, с. 239]. Таким чином, специфічно газетний стиль виявляється лише в коротких інформаційних повідомленнях, газетних звітах і заголовках. Своєрідність газетних заголовків у пресі не є вагомою підставою для того, щоб стверджувати про наявність окремого функціонального стилю. Повністю погоджуємось із думкою окремих лінгвістів про доцільність говорити не про газетний стиль, а про мову газети взагалі, розуміючи під цим поняттям і особливості мови, і жанрову специфіку.

Виявлення лінгвістичних особливостей художньо-публіцистичних типів текстів витікає із загальних ознак жанру та його текстових функцій. О.Я. Мастерова ототожнює поняття «жанр» і «тип тексту» [12, с. 164]. Під журналістськими жанрами, відповідно до О.О. Тертичного [17], розуміються стійкі типи публікацій, які об'єднані подібними формально-змістовими

ознаками. О.Я. Мастерова відзначає, що саме такі жанроутворюючі ознаки дозволяють віднести текст до певного жанру: 1) об'єкти зображення; 2) способи відображення дійсності (фактографічний, аналітичний, наочно-образний); 3) функції відображення (пропагандистські, комерційні, рекламні, критичні та ін.), 4) творчі цілі (інформувати, висловити власне ставлення) [12, с. 165]. Для здійснення творчих цілей також використовуються різноманітні методи, які О.О. Тертичний поділяє на три групи: а) емпіричні або документальні, тобто методи підбору інформації, характерні для бесід, інтерв'ю; б) теоретичні методи (логічний, історичний, аналіз, синтез, аналогія); в) методи наочно-образного узагальнення, що спираються на прийоми асоціації, фантазії, метафоризацію, гіперболізацію, тощо [17].

Сучасна українська сатирична публіцистика чутливо реагує на зміни в суспільстві, тому сатирики активно шукають нові форми й засоби поєднання конфліктного та комічного. До основних типів художньо-публіцистичних текстів соціально-критичного спрямування належать фейлетон, глоса, памфлет, нарис, репортаж, пародія.

Наша увага зосереджена на фейлетоні. Дослідженням фейлетону як літературного/журналістського жанру займалися І.Р. Гальперин, Л.Є. Кройчик, О.Я. Мастерова, О. Почапська, О.О. Тертичний та ін.

Актуальність даної статті зумовлена її відповідністю сучасним напрямкам лінгвістики, необхідністю здійснення лінгвостилістичного аналізу фейлетону як короткого і доступного для адресата тексту, в якому в комічно-сатиричному плані викриваються вади суспільства, а вдало створені образи є втіленням злободенних проблем.

Мета дослідження – прослідкувати жанрову специфіку фейлетону, його різновиди та особливості композиції.

Фейлетон (франц. *feuilleton* – лист, аркуш) – невеликий за обсягом жанр художньо-публіцистичної літератури злободенного змісту, якому притаманні сатиричність, динамізм викладу, невимушена композиція, пародійність,

застосування позалітературних жанрів, зокрема приватного та ділового листа, доповіді, резолюції тощо [11, с. 27].

У прозовий текст фейлетону можуть бути включені віршовані фрагменти. Фейлетон вважається проміжною ланкою між оповіданням, новелою, нарисом та характеризується чіткою фактичною основою з наявним авторським підтекстом. За тематикою Л.Є. Кройчик виокремлює такі типи фейлетону: художній, документальний, із «невказаною адресою», узагальнювальний, проблемний, оглядовий, «проти явища», «проти особистості» [11, с. 27].

В англійських лексикографічних джерелах подано таке визначення цього жанру: фейлетон – це короткий літературний твір фамільярного тону та знайомого змісту, що містить визнання, спогади автора, картини з життя тварин, символічні розповіді, які натякають на особисті та національні проблеми [20, с. 1016].

Фейлетон як літературно-публіцистичний газетний твір сатиричного характеру започаткований 28 січня 1800 р., коли при французькій газеті «Journal des Debats» з'явився листок-додаток (feuilleton), спочатку заповнюваний театральною хронікою, віршами, загадками, шарадами, рецензіями, тощо. Згодом такого характеру твори були перенесені на повноцінну газетну сторінку. Тривалий час вони посідали там чільне місце: друкувалися у спеціальному розділі газети. Ще на початку ХХ століття жанрові особливості таких публікацій не враховувалися: фейлетоном вважали все, опубліковане у газеті «підвалом», тобто в нижній частині газетної полоси (навіть великий белетристичний твір міг називатися фейлетоном) [5, с. 258].

Серед найвідоміших майстрів фейлетону можемо відзначити постійну колонку американського фейлетоніста Арта Бухвальда у виданні «International Herald Tribune», подібну колонку Майлса Кінгтона в англійській газеті «The Times» і звісно гумористично-сатиричні твори

Остапа Вишні на шпальтах української газети «Народна воля», журналу «Червоний перець» та ін.

Фейлетон як тип публіцистичного тексту має структуру, що реалізує загальні вимоги до публіцистичних текстів, а також специфічні ознаки цього жанру.

При реалізації загальних і специфічних вимог у тексті фейлетону відіграють роль «творчі протиріччя», характерні цьому жанру:

- протиріччя між відносною стислістю і насиченістю тексту інформацією;
- відносне протиріччя між художнім, сатиричним і публіцистичним началом фейлетону [12, с. 165].

Творче протиріччя між відносною стислістю тексту фейлетону і його інформаційною насиченістю вирішується шляхом створення двох видів фейлетону, які Л.Є. Кройчик класифікує як белетристичний та публіцистичний [11, с. 32]. Сатиричне викриття певних явищ через систему художньо осмислених образів – ось основна лінія белетризованого фейлетону. У публіцистичному фейлетоні ця мета досягається іншим чином. Узагальнення, властиве сатирі, реалізується тут не через систему художніх образів, а через образ-тезис, образ-думку. Система логічних умовиводів дозволяє фейлетоністу досягти певного результату. Поняття публіцистична категорія в такому фейлетоні може не перетворюватися в художній образ, але вона пов'язана воедино з іншими поняттями і уявленнями публіциста, ця категорія виконує ту ж функцію узагальнення, що й художній образ [11, с. 22].

Дещо розмиті поняття «образ-тезис» і «образ-думка», як зазначає О.Я. Мастерова, можна уточнити за допомогою усталеного когнітивно-лінгвістичного поняття «концепт» [12, с. 164]. «Концепт – термін, який слугує для пояснення одиниць ментальних і психічних ресурсів усвідомлення і тієї інформаційної структури, що відображає знання і досвід людини.

На відміну від поняття, котре реалізується в логічній формі і відображає найбільш суттєві ознаки предмета чи явища, до складу концепту входять різнотипні одиниці оперативної свідомості, такі як уявлення, образи, поняття» [10, с. 90]. Таким чином, концепт уміщує в собі як образність, так і аналітичність.

Виокремлення публіцистичного та белетристичного різновидів фейлетону необхідне лише для жанрового аналізу; насправді ж, ці два типи не мають чітких меж; в одному й тому ж тексті спостерігаються елементи, наявні як в одному, так і іншому виді. Тим не менш, є всі підстави об'єднувати белетристичний і публіцистичний фейлетон в єдиний тип тексту. Обидва види мають одні й ті ж завдання і об'єкт відображення. Способи вирішення завдань, не дивлячись на всю різницю, мають більше спільних рис, ніж відмінних. В обох випадках внутрішня структура фейлетону залишається тією ж самою. Вона оснований на дотриманні зовнішньої (формальної) подібності між фактом і його викладом. Однак формальна правдоподібність знімається заміною реальної ситуації на штучну. Нерідко вводиться асоціативна тема для порівняння об'єктів і понять. У фейлетоні необхідним є дотримання ідентичності кінцевого результату у структурі тексту й реального факту [11, с. 113].

Під зовнішньою (формальною) подібністю між фактом і його викладом розуміється виклад матеріалу, при якому автор дотримується хронології описуваних подій, вводить об'єкти в текст із конкретними іменами і не допускає тропейчних перейменувань. Однак дана подібність є формальною, оскільки автор фейлетонів експліцитно або імпліцитно вводить власну оцінку подій асоціативною темою, що не порушує хронологію. Тим самим змінюється сенс описуваної ситуації.

Белетристичний і публіцистичний фейлетон може бути як адресним, так і безадресним [11, с. 49]. Адресний фейлетон загострює увагу на конкретних фактах, їх сатиричній суті. У безадресному фейлетоні

об'єднуються декілька фактів, що є складовими проблемами, яка досліджується автором.

Д.С. Григораш поділяє фейлетони на документальний та проблемний [5, с. 258-259]. У документальному фейлетоні фактичною основою є реальна подія, життєвий приклад або якась особа. Автор не переінакшує інформацію, не домислює, а відбирає для опису лише виразні, актуальні, злободенні явища. В центрі другого типу фейлетону – не конкретна особа, а проблема, підкріплена взятими з багатьох джерел фактами. Уся оповідь розгортається навколо ключового питання, якому підпорядкований фактичний матеріал.

Таким чином, жанрові властивості та функціональне навантаження фейлетону можна звести до декількох позицій, а саме:

- 1) Загальні вимоги до фейлетону як типу публіцистичного тексту соціально-критичного спрямування: відносна стислість, відсутність абстрактних висловлювань, інформаційна насиченість, полемічність, маніфестація авторського ставлення до об'єкта зображення, аналітичність як пошук істини разом з читачем.
- 2) Специфічні вимоги і завдання: злободенність й оперативність, виявлення сатиричної суті факту, створення сатиричного образу чи концепту.
- 3) Об'єкт фейлетону: факт, що стосується героя, процесу, події і т.п.
- 4) Фейлетон становить собою суперечливу єдність публіцистичного, сатиричного і художнього начал.
- 5) Творче вирішення протиріч полягає в створенні двох типів фейлетонів: публіцистичного і белетристичного.
- 6) Обидва види можуть бути адресними і безадресними, документальними та проблемними.
- 7) Внутрішня структура обох видів фейлетонів така:
 - дотримання зовнішньої (формальної) подібності між фактом і викладом;

- зняття формальної правдоподібності шляхом заміни реальних подій на вигадану ситуацію;
- дотримання ідентичності кінцевого результату в структурі і реальному факті [12, с. 165].

Фейлетон як один із жанрів, що належать до публіцистичного стилю, відзначається гострим суспільно-політичним змістом, актуальністю і оперативністю проблематики, сатирично-гумористичною образністю, жвавим дотепним викладом. Як художньо-публіцистичний жанр фейлетон не просто сухо описує факти, а піддає їх сатиричній типізації та узагальненню.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні лінгвістичних особливостей тексту англomовного фейлетону в аспекті його інформаційної цінності та можливого формування суспільної думки через специфічний інструментарій прагмалінгвістичних, соціолінгвістичних, лінгвокультурологічних та психологічних засобів (одиниць, операцій, процесів, механізмів); продовженні дослідження специфіки текстів, що мають гумористичний або сатиричний характер і створюються з метою висміювання або привернення уваги до важливих суспільних проблем чи тенденцій, на матеріалі сучасних фейкових новин в англomовних засобах масової інформації.

Література

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования) / И.В. Арнольд. – Л. : Просвещение, 1981. – 295 с.
2. Баранник Д.Х. До питання про інформаційний стиль мови / Д.Х. Баранник // Мовознавство. – 1967. – С. 3-10.
3. Бобков А.К. Газетные жанры: учеб. пособие / А.К. Бобков. – Иркутск: Иркут. ун-т, 2005. – 64 с.
4. Власов В.И. Газетные жанры / В.И. Власов. – М. : Политиздат, 1976. – 176 с.
5. Григораш Д.С. Журналистика у термінах і виразах / Д.С. Григораш. – К. : Вища школа, 1974. – 296 с.
6. Журналістський фах: газетно-журнальне виробництво: навчальний посібник / Т.О. Приступенко, Р.В. Радчик, М.К. Василенко та ін.; за ред. В.В. Різуна. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2010. – 287 с.

7. Зайцева В.В. Особливості газетно-публіцистичного стилю [Електронний ресурс] / В.В. Зайцева // Дослідження з лексикології і граматики української мови. – Вип. 10, 2011. – С. 82-91. – Режим доступу : <http://ukrmova.com.ua/2011/Artcl11.pdf>.

8. Козачек Е. Особенности перевода сатирических текстов (на материале оригинала и перевода фельетона Д. Барри) [Электронный ресурс] / Е. Козачек. – Режим доступа : http://linguistics.kspu.edu/webfm_send/1496.

9. Кочан І.М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. / Ірина Миколаївна Кочан. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Знання, 2008. – 423 с.

10. Краткий словарь когнитивных терминов [Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина]. – М.: Фил. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.

11. Кройчик Л.Е. Современный газетный фельетон / Л.Е. Кройчик. – Воронеж: Воронежский ГУ, 1975. – 230 с.

12. Мастерова О.Я. Фельетон как тип текста в системно-структурном и стилистическом аспектах (на материале немецкоязычного фельетона) [Електронний ресурс] / О.Я. Мастерова // Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна Вісник ХНУ ім.В.Н.Каразіна. – Харків: Видавництво ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 1964. – № 930: Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. Вип.64. – 2010. – С. 164-169. – Режим доступу :

<http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/6473/2/10moymnf.pdf>.

13. Мацько Л.І. Стилїстика української мови : підручник / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462с.

14. Піддубняк В.Г. Словник журналіста і видавця / В.Г. Піддубняк. – Херсон : ХМД, 2005. – 120 с.

15. Почапська О. Фейлетон як провідний жанр сатиричної публіцистики 1917–1921 рр. (за матеріалами газет Наддніпрянської України) / О. Почапська // Українська мова і література в школі. – 06/2007. – № 6. – С. 42–44.

16. Стилїстика англійського язика : учебник / А.Н. Мороховский, О.П. Воробьева, Н.И. Лихошерст, З.В. Тимошенко. – К. : Вища школа, 1991. – 272 с.

17. Тертычный А.А. Жанры периодической печати : учеб. пособие для вузов / А.А. Тертычный. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 312 с.

18. Чередниченко І.Г. Нариси з загальної стилїстики сучасної англійської мови / І.Г. Чередниченко. – К. : Радянська школа, 1962. – 495 с.

19. Galperin I.R. Stylistics (Стилїстика англійського язика). 2-е издание / I.R. Galperin. – М. : Высшая школа, 1977. – 334 с.

20. Webster's Third New International Dictionary of the English Language, Unabridged / Philip Babcock Gove, Merriam-Webster, Inc. Merriam-Webster, 2002. – 2806 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

| | |
|--|---|
| Андрієць Олена Миколаївна | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету |
| Барбіна Єлизавета Сергіївна | доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету |
| Біденко Лариса Валентинівна | кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету |
| Божко Олена Петрівна | старший викладач кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти |
| Бородіна Наталя Сергіївна | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічної освіти Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського |
| Варна夫ська Інна Віталіївна | кандидат педагогічних наук, доцент загальноуніверситетської кафедри мовної освіти Херсонського державного університету |
| Гайдаєнко Ірина Василівна | кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри мовознавства Херсонського державного університету |
| Голобородько Євдокія Петрівна | член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти та інноваційної діяльності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» |
| Голуб Ніна Борисівна | доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України |
| Горошкіна Олена Миколаївна | доктор педагогічних наук, професор Київського університету імені Бориса Грінченка |

- Давидюк Людмила Володимирівна** кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри методики викладання російської мови і світової літератури Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
- Денищич Тетяна Альбертівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології, теорії та історії літератури Чорноморського державного гуманітарного університету імені Петра Могили
- Довженко Інна Віталіївна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету
- Дроздова Ірина Петрівна** доктор педагогічних наук, професор кафедри природничих і гуманітарних дисциплін Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
- Дружененко Раїса Сергіївна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка
- Дружинець Марія Львівна** кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри української мови Одеського національного університету імені І.І.Мечникова
- Іванишин Галина Ярославівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету
- Карповець Христина Миколаївна** викладач кафедри української мови і літератури, аспірант Національного університету «Острозька академія»
- Кісіль Людмила Миколаївна** викладач кафедри мовної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
- Ковтун Ірина Миколаївна** старший викладач Севастопольського гуманітарно-педагогічного інституту
- Кравчук Оксана** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови ДЗ «Луганський національний університет імені

| | |
|--|---|
| Миколаївна | Тараса Шевченка» |
| Кузьменко Василь Васильович | доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» |
| Кучеренко Ірина Анатоліївна | доктор педагогічних наук, доцент кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини |
| Кушнір Ірина Миколаївна | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна |
| Лопушинський Іван Петрович | доктор наук з державного управління, професор, завідувач кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету |
| Луценко Валентина Іванівна | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Національний гірничий університет» |
| Мамчур Лідія Іванівна | доктор педагогічних наук, професор кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини |
| Мелконян Валентина Миколаївна | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету |
| Мельничук Юлія Юріївна | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету |
| Мироненко Оксана Василівна | кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету |
| Мунтян Світлана Віталіївна | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янських мов та методик їх викладання Херсонського державного університету |

| | |
|--|---|
| Мунтян Тетяна Віталіївна | асистент кафедри мовної освіти Херсонського державного університету |
| Нагрибельна Інна Анатоліївна | кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філології Херсонського державного університету |
| Нищета Володимир Анатолійович | кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету |
| Ніколаєнко Віта Валентинівна | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова |
| Огринчук Олександра Петрівна | кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету |
| Окуневич Тетяна Григорівна | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету |
| Омельчук Сергій Аркадійович | доктор педагогічних наук, декан факультету іноземної філології, професор кафедри слов'янських мов та методик їх викладання Херсонського державного університету |
| Омельчук Юлія Олександрівна | викладач кафедри мовознавства Херсонського державного університету |
| Пентилюк Марія Іванівна | доктор педагогічних наук, заслужений діяч науки і техніки України, професор кафедри мовознавства Херсонського державного університету |
| Перепьолка Віра Іванівна | старший викладач кафедри філології Херсонського державного університету |
| Попова Людмила Олександрівна | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ) |

- Попович
Анжеліка
Станіславівна** кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
- Рускуліс
Лілія
Володимирівна** кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету
- Семеног
Олена
Миколаївна** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
- Слюсаренко
Ніна
Віталіївна** доктор педагогічних наук, професор загальноуніверситетської кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету
- Соловій
Уляна
Василівна** кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету
- Сугейко
Любов
Григорівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету
- Тоцька
Наталія
Леонідівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України та української філології Херсонського національного технічного
- Ушакова
Наталя
Ігорівна** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мовної підготовки Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна
- Федорова
Олександра
Анатоліївна** аспірантка ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені В.Стефаника»
- Хом'як
Іван
Миколайович** доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої школи України, завідувач кафедри української мови і літератури Національного університету «Острозька академія»
- Чабан** кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача

- Наталя Іванівна** загальноуніверситетської кафедри мовної освіти Херсонського державного університету
- Шапошникова Ірина Василівна** доктор соціологічних наук, професор, декан факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету
- Шуляр Василь Іванович** доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти, директор Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, заслужений учитель України