

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 1. – 127 с.

*Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
Свідоцтво про реєстрацію КВ №15881-4353р видане Міністерством юстиції України 26.10.09.*

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
від 24 січня 2012 року (протокол № 6)

Випуск присвячено 80-річчю професора В.Я. Мельничайка

Головний редактор **Григорій Терещук** — доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора **Володимир Чайка** — доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Василь Мадзігон — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, професор

Віра Поліщук — доктор педагогічних наук, професор

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Богуслав П'єструлевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат педагогічних наук – **Криськів М.Й.**

Комп'ютерна верстка: **Процик Надія**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

УДК 811.161. 2'276.6:34

В. Я. МЕЛЬНИЧАЙКО

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ

З урахуванням концепції особистісного спрямування навчального процесу і комунікативного принципу навчання рідної мови розглянуто найважливіші способи і засоби підвищення ефективності занять в середній і вищій школі – як традиційні (проблемність завдань, алгоритм засвоєння матеріалу, елементи програмованого навчання), так і інноваційні (найбільш прийнятні різновиди інтерактивного виконання пізнавальних завдань). Підкреслено важливість використання ізоморфізму – спільних ознак у будові мовних одиниць різного рівня резерву підвищення ефективності навчання.

Ключові слова: функції мови, міжрівневі зв'язки, конструктивні вправи, творчі роботи, інноваційні форми навчання.

В. Я. МЕЛЬНИЧАЙКО

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

С учётом концепции личностной направленности учебного процесса и коммуникативного принципа обучения родного языка рассмотрены самые важные способы и средства повышения эффективности занятий в средней и высшей школе – как традиционные (проблемность заданий, алгоритм освоения материала, элементы программированного обучения (наиболее приемлемые разновидности интерактивного выполнения познавательных заданий). Подчеркнута важная роль использования изоморфизма – общих признаков в строении языковых единиц разного уровня как резерва повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: функции языка, междуровневые связи, конструктивные упражнения, творческие работы, инновационные формы обучения.

V. YA. MELNYCHAYKO

WAYS OF ENHANCEMENT OF NATIVE LANGUAGE TEACHING EFFECTIVENES

Bearing in mind the concept of the person-centered education process and the communicative principle of the native language teaching there have been considered the main methods and means of the secondary and higher schools classes effectiveness rise – traditional (problem-oriented tasks, material mastering algorithm, programmed learning elements) as well as innovative ones (most accepted varieties of interactive cognitive tasks performance).

Keywords: language functions, interlevel links, constructive exercises, creative units of work.

Навряд чи знайдеться сьогодні людина, яка доводила б, що мовна ситуація на Україні нормальна. Бо стверджувати таке означало б ігнорувати очевидні і незаперечні факти. А вони вкрай сумні і тривожні. Мільйони українців визнають рідною мову іншого народу, ще більше послуговуються безсистемною мішаниною мов – сучасним «язичієм», суржилом, український елемент у якому не завжди переважає. І таким є мовлення не лише людей малоосвічених, а й тих, хто репрезентує суспільні верстви, споконвіку зараховані до інтелігенції – інженери і лікарі, керівники підприємств і організацій, учителі різних спеціальностей і вчені усіх без винятку рангів. Підтвердження цього, думається, нема потреби наводити: досить увімкнути телевізор і на кілька хвилин зосередитися – приклади посипляться один за другим. У тому числі із залу засідань Верховної Ради (в якому, до речі, українське слово рідко коли буває домінуючим).

Коли слухаєш, як наші парламентарії раз у раз посилаються на «цивілізовані країни», мимоволі думаєш: а чи не з цього починається цивілізованість – з вимогливості до себе, з поваги до свого народу, з бережного ставлення до рідного слова?

Не будемо зараз заглиблюватись у питання, хто винен. Значно актуальніше на сьогодні друге із вічних наших питань – що робити? Як вивести українську мову із стану занепаду, як піднести мовну культуру суспільства на справді цивілізований рівень?

У пошуках відповіді погляди неодмінно звертаються до школи в широкому розумінні цього слова – до системи нашої освіти.

Та біда в тому, що надії на неї виявляються даремними: при всіх наших запаморочливих показниках розвитку середньої і вищої освіти ми маємо «те, що маємо» – низьку грамотність, безкультур'я.

У чому ж причина? Не може того бути, щоби, провчившись у школі 10 чи 11 років (а середня освіта у нас давно загальна), нормальна дитина не могла набути елементарних мовних знань та умінь. Проте ж не **набуває**: надто вже часто спостерігається нездатність зв'язно висловитися з приводу якогось конкретного питання, викласти не тільки власні думки, а й зміст почутого чи прочитаного. Природно, цим незадоволені і самі учні, і батьки, і вчителі, і викладачі ВНЗ, зацікавлені в тім, щоб мати добре підготовлених студентів. Починаються взаємні звинувачення: то діти не хочуть учитися, то вчителі безвідповідально ставляться до своїх обов'язків...

Справді, мало хто з учнів по-справжньому любить уроки мови, для переважної більшості вони здаються нудними й нецікавими, більше того – непотрібними. Справді, чимало вчителів-словесників не докладають зусиль до того, щоб викликати в дітей зацікавлення своїм предметом і забезпечити його належне засвоєння.

Та корені наболілої проблеми в іншому. Очевидно, зусилля і вчителів, і учнів спрямовуються не в те, що потрібно, русло, не зосереджуються на головному.

Головне ж, на наше переконання, полягає в тому, щоб правильно трактувати самий об'єкт навчання – мову, враховувати всю багатогранність її функцій і відповідно до цього накреслювати завдання і перспективи навчання.

Тому у цій статті ставимо за мету звернути увагу можливих читачів на те, для чого і як вивчати рідну мову в закладах освіти, на ті лінгвістичні і методичні питання, врахування яких могло б сприяти підвищенню ефективності не тільки навчального процесу, але й загальної мовної культури громадян нашої держави.

Людина живе в атмосфері мови. Перебуваючи в певній спільноті людей, кожен засвоює мову, якою ця спільнота послуговується, і сам використовує її у стосунках з людьми, в будь-якій своїй діяльності.

Мова – це продукт багатовікової історії народу. Пізнаючи світ з усіма його причинно-наслідковими зв'язками і закономірностями, люди розвивали водночас і своє мислення, і його інструмент – мову, яка служить засобом не лише вираження, а й формування самої думки. Тільки у мовленні, тільки оформлене засобами мови, мислення набуває виразності і конкретності. Тільки у мові, тільки в словесному вираженні може бути акумульований віковий досвід життя народу, тільки через мову він може бути переданий – від людини до людини, від покоління до покоління.

Вирішальну роль відіграє мова і в житті окремої людини. Звичайно, передусім це засіб спілкування. Але ж не тільки. Це і своєрідна візитка людини, показник її розвитку, вихованості,

культури. І саме тому – це також знаряддя впливу, який може справити людина на інших людей – на спосіб мислення, на формування їх переконань (саме в цій функції мова є інструментом виховання в сім'ї, школі, суспільстві).

Не менш важлива роль мови як засобу пізнання: черпати із бездонного джерела народного досвіду можна лише шляхом розшифровки мовного коду, в якому цей досвід увічнений. Для людини, малорозвиненої в мовному відношенні, не тільки залишаються недосяжними безцінні наукові ідеї і художні шедеври, створені найвизначнішими геніями людства, недоступним виявиться і зміст уроку чи лекції, журнальної публікації чи параграфа підручника, засвоєння і відтворення будь-якої інформації.

Крім усього цього, мова виконує функцію ідентифікації – визначає приналежність людини до певного народу, нації, її перебування у сфері рідної культури.

Отже, мова – органічна частка людської душі і втілення творчої самотності народу – її творця.

Ці азбучні істини мусить сповідувати кожен вчитель-мовник, кожен викладач рідної мови у вищій школі.

Результат навчальної роботи залежить від обидвох її виконавців – і від учителя, і від учня.

Від учителя залежить відбір навчального матеріалу в межах вимог програми, добір дидактичного матеріалу, методів і прийомів його опрацювання. Зокрема, однією з передумов успіху є використання внутрішньопредметних зв'язків у змісті мовного курсу, системний підхід до змісту навчання. Адже мова – багаторівнева система, кожен компонент якої має свою одиницю з властивими їй ознаками і властивостями: фонетика – фонему (звук) і склад, морфеміка – морфему, лексика – слово, морфологія – форму слова, синтаксис – словосполучення, просте і складне речення. Між мовними одиницями різних рівнів наявні генетичні зв'язки: морфема і склад (а також всі одиниці вищих рівнів) складаються зі звуків, слово і форма змінюваного слова – з морфем (або складів – залежно від аспекту аналізу), словосполучення – зі слів, просте речення – зі слів і словосполучень, складне речення – з простих. Враховуючи це, можна під час вивчення багатьох тем повторити опрацьовані раніше відомості про інші структурні рівні, наприклад, фонетичні та морфемні під час опрацювання лексики і морфології, морфологічні – в роботі над членами речення, членів речення – на уроках синтаксису, простих речень у процесі аналізу складних конструкцій. На цій основі базується загальнометодична ідея про використання внутрішньо предметних зв'язків, зокрема принцип наступності і перспективності в навчанні мови, одним з найпоширеніших аспектів якого є вивчення морфології на синтаксичній основі. Відповідно до цього в структурі уроку опрацювання нової теми виділяється актуалізація опорних знань.

Надзвичайно важливим (але вже не в стратегічному, а у тактичному плані) є врахування структурної організації мовних одиниць різних рівнів. Кожна з них (крім, звичайно, найменшої – звука) може мати різну кількість компонентів – від одного і більше, навіть дуже багато: у морфемі – один або кілька звуків, у слові – одна або кілька морфем, у реченні – одне або багато слів, у складному реченні – дві або більше предикативних одиниць, структурою подібних до простих речень. При наявності двох або більшої кількості компонентів між ними спостерігається тісний зв'язок: зміна позиції хоча б одного компонента має наслідком більші чи менші зміни у значенні усієї мовної одиниці.

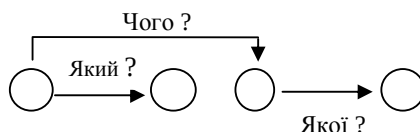
У багатьох випадках у складі мовної одиниці виділяється її центральний компонент. У складі це голосний звук, у слові – корінь, у словосполученні – головне слово, у простому або частині складного речення – граматична основа, в складнопідрядному реченні – головне речення. Подібні структурні особливості характерні і для зв'язних висловлювань, до яких можуть входити у ролі компонентів і окремі речення, і групи тематично об'єднаних простих і складних речень – складні синтаксичні цілі (ССЦ), або надфразні єдності, в яких виділяється тематичне (автосемантичне) речення, для якого інші служать уточненням чи доповненням.

Мовні одиниці різних структурних рівнів можуть мати подібну схему взаємозв'язків між компонентами. Це явище називається ізоморфізмом. Оскільки два елементи у складі одиниці вищого рівня можуть бути рівнозначними (сурядними) або нерівнозначними, такі зв'язки наявні на багатьох структурних рівнях мови і мовлення. Їх необхідно враховувати навіть на

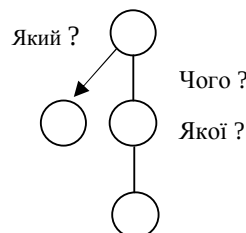
рівні складного слова – під час опрацювання правопису: східноєвропейський пишемо разом, бо слово утворене від словосполучення *Східна Європа*, а українсько-польський – через дефіс, оскільки утворене від двох незалежних одне від одного слів, які в контексті речення можуть пов'язуватися за допомогою єднального сполучника. Ще виразніше ізоморфізм проявляється на синтаксичному і текстовому рівнях.

Схеми $\bigcirc, \bigcirc$; $i \bigcirc, i \bigcirc$; $\bigcirc i \bigcirc$ можуть стосуватися змістового зв'язку між однорідними непоширеними (співати, танцювати) і поширеними членами речення (*читаючи підручник і аналізуючи приклади*) та незалежних одна від одної частин складного речення (*сонце гріє, вітер віє на степу козачім*). З єдиною відмінністю: якщо при відсутності сполучника або при повторюваному сполучнику кома ставиться в усіх випадках, то при неповторюваному єднальному або розділовому сполучнику – тільки тоді, коли він з'єднує не

слов^а "и словосполучення безсполучникового чи складносурядного речення. Схеми $\bigcirc \xrightarrow{?} \bigcirc$ ілюструє підрядний зв'язок між головним і залежним словом у словосполученні (*працювати наполегливо*; *посібник для абітурієнтів*) або між головним і підрядним реченням у складній конструкції з підрядним зв'язком компонентів. Схеми будови синтаксичних одиниць, до яких входить більше двох компонентів, дуже різноманітні, але й вони тотожні для складних словосполучень і багатокомпонентних складних речень. Так, будова словосполучення *гарний день золоті осені*, може бути представлена лінійною схемою:



Або рівнявою схемою:



Таким самим схемам відповідає і складне речення з чотирьох предикативних частин: *Учитель, який недавно почав працювати з цим класом, дуже хотів, щоб діти полюбили його предмет, котрий школярам чомусь здавався нецікавим*.

Усі названі (і не названі тут) зв'язки та аналогії заслуговують якнайповнішого втілення в системі тренувальних вправ до різних розділів шкільного курсу рідної мови. Маємо на увазі не тільки буквальне використання з метою актуалізації знань, необхідних для засвоєння змісту нових тем, повторення раніше вивченого чи пропедевтичної підготовки до опрацювання наступних розділів. Не менш важливим є набуття учнями і студентами досвіду роботи з мовним матеріалом як передумови успішного переносу набутих умінь на інші теми програми. Так, скажімо, у процесі опрацювання розділу «Фонетика і графіка» є можливість органічно вводити у канву уроку різноманітні мовні ігри (а ще більше – вдаватися до них у позакласній роботі зі школярами): додавати або вилучати звук чи букву (*оса – роса, коса*), міняти місцями звуки чи букви (*ватра – варта; сорт – трос – торс; травинка – тваринка; краб – брак – карб*), переставляти склади (*сосна – насос, сподіватися – сповідатися*), утворювати нові слова з букв чи звуків запропонованого слова (*квадрат кава, кара, арка, дратва* та ін.). На перший погляд такі спостереження можуть виконувати лише розважальну функцію, в кращому разі викликати зацікавлення до мови як навчальної дисципліни. Насправді це не зовсім так. Важливе не саме маніпулювання складовими частинами слова, але й спостереження того, що будь-яка зміна форми мовної одиниці має результатом зміну значення. І логічний висновок з цього: будь-яке втручання у структуру мовної одиниці мусить враховувати, передбачати наслідки цього, його можна і треба робити цілеспрямовано.

Такі елементи мовного досвіду учня стають підґрунтям для багатьох видів конструктивних вправ, у т.ч. для опрацювання зв'язних висловлювань. Так, операцію доповнення доцільно застосовувати для поширення словосполучень і речень, введення членів речення, однорідних з наявними, звертань і вставних слів, узагальнюючих слів при однорідних членах або, навпаки, ряду однорідних членів речення, якщо узагальнюючі слова вже є, розгортання складнопідрядних речень мінімальної структури ще одним чи кількома підрядними, залежними від головного чи наявного підрядного речення, конкретизація в контексті зв'язного висловлювання змісту автосемантичного речення на зразок «*За цей час місто дуже змінилося*», в роботі над переказом з введенням додаткових мікротем, у т. ч. з висловлюванням власних вражень і оцінок. Вилучення певного компонента може знайти застосування у процесі виконання редакційних прав для уникнення багатослів'я чи усунення не пов'язаної з темою інформації у підготовчій роботі до написання стислого переказу. Перестановка компонентів є корисною для ряду граматичних (*Сонячний ранок. – Ранок сонячний.*) і пунктуаційних (наявність коми при дісприкетниковому звороті у постпозиції до пояснюваного слова і відсутність – у препозиції) тем, ролі інверсії у текстах художніх творів, специфіки переказу з перестановкою матеріалу. Вибір певних елементів змісту і надання їм структурної зв'язності і цілісності – обов'язковий етап в роботі над вибірковим переказом.

Резерви для підвищення ефективності навчання є не тільки в самому лінгвістичному матеріалі, але й у методиці його опрацювання, ілюстративних засобах, у способах перевірки засвоєних знань і умінь. Один із них – проблемність у навчальному процесі. Наприклад, у визначенні теми й мети уроку. Здебільшого тему записують на дошці на самому початку уроку, вже потім, після перевірки домашнього завдання, повідомляють мету подальшої роботи (або й зовсім обходяться без цього). А можна ж по-іншому: навести кілька простих, але, здавалось би, суперечливих прикладів і поставити перед учнями проблему. Наприклад, чому в слові *свято* нема апострофа, а в слові *зв'язок* є, те ж саме стосовно слів *мавлячий* і *черв'як*; чому в одному складносурядному реченні перед сполучником і є кома, а в іншому немає і т.п. На основі спостережень учні самі визначають тему і мету, зрозуміють призначення уроку.

Проблемним може бути і пояснення вчителя. На жаль, нерідко вчителі взагалі забувають про роз'яснення лінгвістичних фактів і зразу ж після оголошення теми відсилають учнів до підручника. А можна ж загострити увагу на тій чи іншій «суперечності», створити проблемну ситуацію, за якої і підручник буде читатися більш усвідомлено. Так, наприклад, на уроках з розділу «Дієслово» доцільно створити проблемні ситуації так:

До теми «Перехідні і неперехідні дієслова» – навести речення «Моя подруга давно співає у шкільному хорі» та «Всі учні правильно розв'язали задачу з математики» і вилучати з них по одному слову до тих пір, поки вилучення не призведе до руйнування самого речення. З першого речення можуть бути вилучені *моя, давно, у хорі, шкільному* і залишиться непоширене речення *подруга співає*; з другого – *всі, правильно, з математики*, а слово *задачу* вилучити не можна, бо *учні розв'язали* не може бути реченням, необхідно залишити слово, яке вказує на об'єкт дії, цього вимагає дієслово-присудок. Отже, в першому реченні дієслово не вимагає після себе додатка, воно неперехідне, у другому ж дія переходить на інший предмет, тому воно перехідне.

До теми «Доконаний і недоконаний вид» – поставити запитання: Яка різниця у значенні речень «Я читав цей роман. – Я прочитав цей роман; Трактор орав поле. – Трактор зорав поле»? В обидвох реченнях кожної пари однакова особа дієслова (перша однини – третя однини), однаковий час – минулий. Різниця ж у тому, що в перших реченнях кожної пари не сказано, чи доведено справу до кінця, а другі речення містять інформацію що дія завершена, доконана. Звідси й назва граматичних термінів.

До теми «Наказовий спосіб дієслова» – записати речення «Вчителька сказала: «Іди до дошки». Чого бракує в цьому реченні? Дітям неважко буде побачити, що невідомо, хто має іти до дошки, необхідно вказати, до кого звернені слова вчительки (*Івасю чи Марійко*). Це буде добра підготовка для повторення кличного відмінка і подальшого опрацювання спонукальних речень.

До традиційних заходів підвищення ефективності навчання належать різні види творчих робіт, у процесі виконання яких учням необхідно максимально активізувати свій запас лексем і фразеологізмів, споріднених (спільнокореневих) слів, синтаксичних моделей словосполучень і речень. Особливу роль у цьому виконують твори (чи навіть окремі речення), побудовані на

основі малюнків, фотографій, картин, у яких потрібно буде словами описати те, що зображено засобами живопису чи графіки.

Серйозною перешкодою в досягненні цілей навчальної роботи, особливо в оволодінні орфографією і пунктуацією, є механічне, безсистемне заучування логічно пов'язаних між собою правил. В такому разі в пам'яті залишається тільки найчастотніше – як, наприклад, правило про те, що комами виділяється дісприкетниковий зворот, який знаходиться після пояснювального слова (хоч у побудованих учнями реченнях, де зворот міститься у середині, коми після звороту дуже часто нема). Зовсім інша картина спостерігається, якщо весь комплекс правил, пов'язаних з певним мовним явищем, розглядається комплексно, за алгоритмом послідовного міркування. Наприклад:

1. Чи відноситься зворот до займенника ?	
Ні, до іменника	Так. Відокремлюються
2. Чи зворот розташований після пояснювального іменника?	
Ні, перед ним	Так. Відокремлюється
3. Чи має зворот, що знаходиться перед іменником, крім відтінку ознаки предмета, ще й відтінок причини названої присудком дії?	
Ні, тільки ознаки.	Так.
Не відокремлюються	Відокремлюються

Якщо кожен крок алгоритму проілюструвати доступними для учнів прикладами, а потім кілька разів застосувати алгоритм в конкретній навчальній ситуації (чи потрібні коми в запропонованих для запису прикладах), ця пунктограма засвоюється значно краще.

Одним із чинників ефективного засвоєння учнями програмового матеріалу є оперативне отримання зворотної інформації про необхідні знання і уміння та негайна реакція на виявлені недоліки. Засобами отримання вчителем такої інформації є елементи програмованого навчання – перфокарта і дешифратор до неї, сигнальні картки, цифровий код. Усі вони є, по суті, аналітичними вправами з вибірковою відповіддю, які в дещо зміненому вигляді застосовуються в завданнях тестового контролю першого рівня трудності.

Оскільки такі засоби контролю досить повно описані в методичній літературі, не будемо докладно на них зупинятися. Зауважимо лишень, що їхні можливості, як і можливості найрізноманітніших конструктивних вправ, значно розширюються у зв'язку з застосуванням комп'ютерних технологій.

І все-таки в усіх випадках застосування традиційних методів навчання учень незалежно від джерела засвоюваних знань, фактично опиняється сам на сам з опрацьовуваним матеріалом і проблемою його практичного застосування, залишається на позиції об'єкта навчання, «посудиною, яку треба наповнити» знаннями. Але ж мав рацію той (здається, це був китайський філософ Конфуцій), хто про методи поповнення знань говорив: «Коли я слухаю, я забуваю; коли я читаю, я запам'ятовую; коли я спостерігаю, я розумію; коли я роблю, я знаю». Інакше кажучи, справжнє знання формується лише в результаті активної діяльності, оперування засвоюваними відомостями. Ні слуханням (пояснення вчителя), ні читанням (підручника чи додаткової літератури), ні навіть пасивним спостереженням (наприклад, зразків текстів різних типів і стилів мовлення) повного усвідомлення знань і трансформації їх в уміння не досягти.

Це підтверджують і новітні дослідження результативності навчального процесу. Так, учені Національного тренінгового центру (США, штат Меріленд) виявили залежність рівня засвоєння інформації від методу навчання і створили схему «Піраміда навчання», загальний вигляд якої такий:

Методи навчання	Рівень засвоєння інформації
Лекційний виклад	5 %
Читання друкованих матеріалів	10 %
Використання відео/аудіо засобів	20 %
Спостереження демонстрованих процесів	30 %
Участь у дискусіях	50 %
Практичне застосування	75 %
Навчання інших (Навчаючи, навчаюсь)	90 %

Такі факти лягли в основу інноваційної ідеї інтерактивного навчання, згідно з якою учень стає повноправним, активним співучасником навчального процесу. Найвизначальнішою особливістю такого навчання є спілкування – учнів (студентів) з учителем (викладачем), як це буває під час зв'язного викладу матеріалу з елементами бесіди, та учнів (студентів) між собою. І якщо фронтальна робота вчителя чи викладача з класом або студентською групою – справа звична, давно застосовувана у відповідності з вимогами педагогіки співробітництва (згадаймо визначення методу навчання: «Метами навчання називаються взаємозв'язані способи роботи вчителя і учнів, за допомогою яких здійснюються завдання навчального процесу») [3, с. 53], то взаємодія учнів (студентів) у процесі засвоєння знань і умінь – проблема порівняно нова і належно ще не освоєна масовою практикою викладання мови. Між тим, саме у цій взаємодії створюються найсприятливіші умови для засвоєння знань та умінь.

Найпростішою організаційною формою такої взаємодії є навчальна робота в парах. Здійснюється вона в такій послідовності; 1) класові чи групі пропонується конкретні завдання (виконати вправу, написати диктант, скласти діалог, проаналізувати мовний матеріал і т.д.); 2) визначається склад кожної пари; 3) у процесі обговорення завдання учні знаходять спосіб його виконання; 4) представлення результатів спільного пошуку [4, с. 137]. Здебільшого пара, шукаючи оптимального вирішення проблеми, працює на єдиний результат: кожна пропозиція обговорюється і приймається або відкидається. Обидва учасники такої роботи мають змогу перевірити свою точку зору, збагатитися досвідом товариша. В окремих випадках виконувати завдання (наприклад, написання диктанту, виконання вправ) можна виконувати індивідуально в чорновому варіанті, потім обмінятися роботами, обговорити виявлені розходження, дійти до спільної думки і оформити остаточний варіант. Таким же способом можна організувати взаємне рецензування творчих робіт, що завершується індивідуальною роботою кожного над удосконаленням свого початкового тексту.

Іншою формою організації інтерактивного навчання є робота в малих групах – у складі 3–5 чоловік. Група, отримавши завдання, обговорює його, шукає способи виконання, обирає найкращі з висловлених пропозицій, реалізує їх, і, на завершення, один з учасників обговорення доповідає про результати спільної роботи. Така форма навчальної діяльності з успіхом може бути застосована для аналізу синтаксичних конструкцій з різними видами і засобами зв'язку між предикативними частинами, аналізу міжфразових зв'язків у складному синтаксичному цілому, для виявлення послідовних і паралельних, контактних і дискантних, перспективних і ретроспективних зв'язків між реченнями у зв'язному тексті, для оволодіння технологією удосконалення висловлювань (вправи на редагування на аспектих уроках, фрагменти уроків аналізу переказів і творів), для усвідомлення різноманітних способів скорочення тексту – під час підготовки до стислого переказу.

Робота в малих групах може поєднуватися з індивідуальним виконанням завдань. Наприклад, на практичному занятті з методики на тему «Переказ як вид роботи з розвитку мовлення. Види переказів» виправдовує себе така організація навчальної роботи: 1) кожній малій групі пропонується окремий розгорнутий текст для докладного переказу із завданням колективно скласти якнай докладніший його план; 2) далі кожен член групи на основі цього плану намічає план (на основі відбору матеріалу) для одного з інших видів переказу – стислого (добирає найвагоміші факти і найлаконічніші способи їх висвітлення), вибіркового (вибирає і пов'язує у логічну цілість те, що стосується однієї з підтем чи сюжетних ліній), з перестановкою матеріалу (вносить зміни у структуру тексту), із зміною особи оповідача (від імені одного з персонажів), із введенням додаткової інформації (власних міркувань з приводу описуваного, відсутніх у початковому тексті фрагментів інших типів мовлення). На другому етапі кожен має окреме завдання і, отже, мусить працювати індивідуально.

Робота в малих групах може поєднуватися з роботою в парах (технологія «2+4»): спершу кожна пара знаходить свій варіант виконання завдання, потім дві пари об'єднуються, порівнюють рішення кожної пари, обирають краще.

Сприятливі умови для колективної пізнавальної роботи виникають під час застосування технології «мозковий штурм» з метою узагальнення відомостей з певної широкої теми, наприклад, «Групи лексики», «Походження фразеологізмів», «Не з різними частинами мови», «Засоби милозвучності української мови» – для учнів старших класів, «Засоби стилістичного

увиразнення висловлювань» – для студентів-філологів, «Пунктуаційне оформлення синтаксичних одиниць», «Велика чи мала літера» – для студентів нефілологічних спеціальностей. За принципом «круглого стола» кожен із задіяних у цій роботі може висловити і обґрунтувати власну думку, зробити зауваження іншому, що й приводить до єдиного консолідованого висновку.

Цікаві форми роботи ігрового типу. Так, на заняттях з методики мови в групі чи підгрупі студентів можна провести пробний урок, на якому хтось один виступатиме в ролі вчителя, а всі інші – спочатку в ролі учнів, а потім – колег-словесників, які обговорюватимуть хід уроку.

Ефективну форму взаємозабезпечення знань в результаті обміну інформацією знаходимо в посібнику «Уроки рідної мови. 9 клас» [1, с. 11–23] – урок на тему «Розвиток української мови», в якому інтегровані відомості не тільки з мови, але й літератури та історії, або в такому ж посібнику для 10 класу – на тему «Українська мова у світі» [2, с. 9–15]. Заздалегідь призначені учні готують реферати, з якими виступають на навчальній конференції (для другої з названих тем – у вигляді імітації з'їзду «Конгресу українців світу»), висвітлюючи питання про тернистий шлях нашої мови в умовах іноземної окупації етнічних українських територій, функціонування української мови в інших державах – в Росії, США, Канаді і ще багатьох, адже «нашого цвіту – по всьому світу».

Тільки застосування інтерактивних технологій дає змогу досягти отих найвищих показників сприйняття навчальної інформації – в дискусії – 50%, при поясненні складних питань іншому – 90%, причому не механічно засвоєної, а по-справжньому усвідомленої. Проте, при всіх позитивних якостях кооперативного навчання, застосовувати його можна лише за певних умов: за наявності в учнів (студентів), по-перше, мінімуму опорних знань, по-друге, здорового пізнавального інтересу. Без цього більшість форм організації інтерактивного навчання можуть втратити пізнавальну мету і перетворитися в пусту розвагу (зокрема, такі, як «Мікрофон», «Снігова куля», «Кубування» тощо), що нерідко спостерігається як в учнівській, так і в студентській аудиторії.

До справді творчої участі у пізнавальному процесі людина повинна йти поволі, поступово, але неухильно – починаючи від відповіді на поставлене запитання одним чи кількома реченнями. Ніколи не можна допустити того, щоб тематика мовленнєвої комунікації виходила за межі осмислених власних вражень, спостережень, власної діяльності. Інакше одержимо зубріння, натаскування, на які часто штовхає учня надмірне захоплення репетиторством і тестуванням. Не набувши у школі достатніх знань і умінь, студент, що з муками тяжкими набрав 124 бали з 200 можливих (а це всього лиш оцінка Е (посередньо), а за чотирибальною системою 3-), виявляється безпорадним перед вимогами вищого навчального закладу і шукає порятунку у шпаргалках, ксероксі й інтернеті, що аж ніяк не збігається з завданням підготовки висококваліфікованого фахівця в обраній сфері діяльності.

Свідомість, світогляд і культура людини (зокрема й мовна) формуються в школі. Якщо школа зуміє забезпечити високий мовний розвиток своїх вихованців, їх належне патріотичне ставлення до рідної мови, це зможе стати надійною основою для виходу з кризи, в якій все ще перебуває сьогодні українське слово.

ЛІТЕРАТУРА

1. Златів Л. М., Мельничайко В. Я. – Уроки рідної мови. 9 клас / Л. М. Златів, В. Я. Мельничайко. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2003. 192 с.
2. Златів Л. М., Тимочків М. М. – Уроки рідної мови 10 клас / Л. М. Златів, М. М. Тимочків. – Тернопіль: навчальна книга – Богдан. 2003. – 120 с.
3. Методика викладання української мови в школі / за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського. – К.: Рад. школа, 1962. 372 с.
4. Семчук Д. Творчо-дослідницькі та інтерактивні технології навчання на уроках української словесності / Д. Семчук. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. 144 с.

О. В. ЛЮБАШЕНКО

МОВНА ОСВІТА: ЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Стаття узагальнює досвід інтеграційних перетворень європейської університетської системи та визначає пріоритетні напрямки вдосконалення мовної освіти й побудови навчальних курсів з мови. Автор розвиває раціональний підхід до викладання української мови як засобу спілкування, заснованого на фахових потребах та мовленнєвій діяльності мовця. Це стимулює студентів і викладачів створювати нові навчальні стратегії у мовленнєвій практиці.

Ключові слова: діяльнісні методи, навчальні стратегії, мовна освіта.

О. В. ЛЮБАШЕНКО

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЕВРОПЕЙСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ УКРАИНСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

В статье обобщен опыт интеграционных преобразований европейской университетской системы и определены приоритетные направления совершенствования обучения языкам и построения учебных курсов. Автор развивает рациональный подход к преподаванию украинского языка как средства коммуникации, основанной на профессиональных потребностях и языковой деятельности говорящего. Это стимулирует студентов и преподавателей создавать новые стратегии обучения в процессе речевой практики.

Ключевые слова: деятельностные методы, стратегии обучения, языковое образование.

O. V. LIUBASHENKO

THE LANGUAGE EDUCATION: EUROPEAN TENDENCIES AND PERSPECTIVES OF THE UKRAINIAN LINGVODIDACTIC DEVELOPMENT

The article generalizes experience of the integration and transformation of the higher school system in Europe and determines the main ways of the improvement of the language learning and shaping of the study courses. The author develops a rational approach to the teaching of Ukrainian language as a communication, based on the professional necessities of user's activity. It stimulates the students and the teachers to create new learning strategies in the speech practice.

Keywords: active methods, learning strategies, language education.

Соціально-економічний розвиток інформаційного суспільства ґрунтується на матеріальному виробництві, яке все більшою мірою залежить від виробництва інформації, трансформування та інтегрування знань. Тому для будь-якої країни ступінь її економічної й технологічної зрілості пропорційний середньому рівню знань, освіченості, гуманітарної розвиненості активної частини соціуму.

Українське суспільство демонструє непереможне прагнення увібрати прогресивний досвід європейської і світової освіти та водночас не втратити цінних національних надбань, що стосується насамперед вищої університетської освіти. Ступінчаста система освіти в Україні (бакалаврат – магістратура) вже тепер посилює міжнародну мобільність студентів, полегшує інтеграцію українських вишів у європейську систему освіти.

Нагальна необхідність трансформувати зміст вищої освіти не є самодостатньою метою, а має вирішуватися шляхом відповідних технологій, причому зміни в засобах і методах повинні

більшою мірою відповідати потребам інтегрованого суспільства, ніж традиціям пострадянського замкненого простору. **Саме такі проблеми розглядаємо у запропонованій розвідці.**

Сучасна мовна освіта в університеті надає велике розмаїття контекстів, варіативності навчання, а стандарти освіти мають комплексний характер: вони визначають систему вимог до рівня навченості студентів з урахуванням різних форм спілкування (культурного, фахового, міжмовного), комунікативного набору мовленнєвих дій, соціокультурних знань. У Європі утворився помітний поділ на прихильників прискореного навчання молоді (південь континенту та Велика Британія) і на тих, хто не переймається зростанням віку вступників до вишів до 22-23 років (Німеччина, Скандинавія). Збільшення кількості старших студентів свідчить про поступовий перехід до неперервного навчання із стиранням відмінностей у традиційному навчанні та трансформованими навчальними системами.

Україна через економічні проблеми може дозволити собі сьогодні тільки «швидкісну» модель вищої освіти. Саме через це лінгводидактичні інновації в Україні здебільшого стосуються вироблення нових методологічних підходів до інтенсивного формування низки компетенцій: мовної, соціолінгвістичної, соціокультурної, комунікативної [1]. Сформованість компетенцій уже на молодших курсах університетів визнається умовою успішної професійної соціалізації, передумовою реалізації кар'єрних очікувань студента.

І все ж таки дозволимо собі акцентувати увагу на не менш важливій складовій успішної мовної освіти, а саме на засвоєнні мови як моделі інтеріоризації будь-якого гуманітарного знання. Мовна освіта є найпрозорішою моделлю переходу змісту знання в особистісний смисл: саме тому дослідницький пошук європейської лінгводидактики останнього двадцятиліття спрямовано на вироблення стабільної поетапної стратегічної («крокової») моделі вивчення мови (граматики, лексики, комбінованих комунікативних курсів) для задоволення потреб повноцінної соціалізації людини в інформаційному середовищі (Round-Up – Virginia Evans, Schritte International – Hueber Verlag).

Українська мова в університеті вивчається і засвоюється насамперед як мова професії. Від часів середньовічного університету досконала й вишукана мова ремесла, професії, покликання була й залишається споконвічною метою освіченої людини. Сьогодні ми спостерігаємо, як історичний та логічний взаємозв'язок навчання і мови окреслює й синтезує нові галузі перетину дидактики й лінгвістики. На наш погляд, причинами повільної динаміки української мовної освіти у вишах залишаються:

- відсутність крокової (концентричної) моделі інтенсивного навчання українського професійного мовлення;
- слабе адаптування головних стратегій європейської мовної освіти в українському університеті;
- технологічна незабезпеченість ідеї безперервного навчання і перебування студента у міжкультурному мовному середовищі;
- пасивне освоєння тренінгових технологій та форм дистанційного навчання;
- відсутність єдиних параметрів вимірювання якості знань, порівняння характеристик із подібними в освоєнні англійської, німецької, французької мов.

Поширена в Європі крокова модель проектування мовного курсу має системний характер [4]. Системність організації процесу навчання мови є наслідком стадіальності оволодіння мовою, тобто охоплює чітко визначені для конкретного контингенту студентів рівні навчального процесу:

- рівень ступенів навчання (початкове (А – 1/2, медіальне – В, розвинене («просунуте») – С);
- рівень періодів навчання, які визначаються всередині ступенів (інтенсивне, самостійне, блокове);
- рівень етапів (формування лексичних умінь, граматичних навичок, комунікативної компетенції);
- рівень навчальних тактик (підстановка, комбінування, вибір правильної відповіді, узгодження тощо).

Спроектований таким чином мовний курс легко вбудовується в головні стратегії мовної освіти європейського університету. Слід зазначити, що такі стратегії загалом розуміються як

один із способів організації керованої діяльності. Керована діяльність розвиває здатність студентів до самоуправління в усіх конкретних формах навчально-пізнавальної діяльності, зокрема: самостійне визначення дидактичної мети, створення алгоритмів, вибір методів пошуку інформації для її досягнення, прийняття рішень та поведінкової самоорганізації, самоконтролю, комунікативної активності [5]. На запит університетського сектора Німеччини, Австрії, Чехії, Нідерландів активно відповідають спроектовані стратегії удосконалення мовної освіти:

- стратегія концентрації зусиль в обмеженому колі дисциплін і наукових напрямків для досягнення і гарантування високої академічної якості;
- стратегія винайдення і впровадження оригінальних навчальних програм і курсів на ґрунті міжпредметних зв'язків та інтегрування новацій;
- стратегія задоволення університетом регіонального виробничого запиту;
- стратегія активного підприємництва з утворенням виробничих структур і підрозділів при університеті;
- стратегія часткового удосконалення традиційних форм навчання.

Однією з проблем української лінгводидактики залишається надто повільне її занурення в простір міжкультурної комунікації. А тим часом з початку ХХІ століття в європейській мовній освіті спостерігається посилений інтерес до створення програм міжкультурного спілкування, які пропонують студентам не лише набір курсів у вищій школі, але й програму створення «університетського мовного контексту», в якому беруть участь працівники гуртожитків, бібліотек, гіді, персонал студентських їдалень, що залучають студента-іноземця до нового мовного середовища на основі відпрацьованих методик. Ідея була запозичена у великих бізнес-концернів і полягає в налагодженні продуктивного мовного менеджменту в університеті. Якщо крупні концерни виділяють значні кошти на навчання мови свого персоналу, то університет, за такою ж моделлю, повинен забезпечити навчання своїх співробітників для спілкування із студентами-іноземцями, які розмовляють мовою навчання як другою або іноземною. Такий підхід відповідає загальній програмі формування «європейської свідомості» у студентської молоді і забезпечує авторитет німецької та англійської мов як засобу інтеграції у європейський простір. Це, зокрема, було зазначено у щорічних доповідях на тему професійної освіти в німецьких університетах. Цей досвід буде корисним і для освітніх процесів, які тривають на територіях, де українці потрапляють у багатомовне середовище, навчаються іншими мовами, проте прагнуть зберегти свою українську ідентичність.

Попри активне прагнення реформувати навчання української мови в університеті, нерозв'язаним залишається питання проектування дистанційних та повноцінних тренінгових курсів. Ідея освіти на відстані аж ніяк не є новою. Вона виникла з усвідомлення суспільством необхідності навчання без відриву від професійної діяльності більшої кількості людей і в радянський період була втілена через систему заочної освіти. Вивчення розвитку дистанційного навчання у вищих навчальних закладах країн Європи дає можливість відстежити своєрідність формування нової форми навчання за кордоном для адаптації наявної в Україні системи освіти до вимог, що висувуються, внаслідок тенденцій глобалізації, демократизації та інтеграції в освітній сфері.

Очевидно, що дистанційні форми навчання будуть займати все більший простір у системі університетської освіти. Великою популярністю у світі користується Міжнародна школа бізнесу Відкритого університету Великобританії, яка має філії в багатьох країнах світу, в тому числі три в Україні: м.Київ, м. Одеса, м. Кам'янець-Подільський. В українських філіях навчання ведеться на рівнях професійного сертифіката та диплома в галузі менеджменту. Слід сказати, що навчальні заклади Європи в основному також пропонують дистанційні курси і програми з економіки, фінансів, маркетингу, соціальної роботи, комп'ютерних наук, які порівняно легко укласти через напрацьовані комплекти задач. До того ж вони користуються великим попитом у студентів цих країн і за кордоном. Дистанційні курси й тренінги з мови, філософії, історії мистецтв потребують гнучких підходів і роботи цілих наукових лабораторій у межах країни.

Тренінгові технології в Україні так само визнано перспективними, однак найбільший досвід їх утілення накопичила Німеччина. Тренінги як дисципліна у мовних курсах німецьких ВНЗ присвячуються практичному опрацюванню офіційно-ділових, наукових, публіцистичних

текстів, моделюванню спеціально запланованих комунікативних ситуацій, в яких студент повинен обрати необхідний мовленнєвий матеріал, створити текст за вимогами, скоригувати текст щодо часу, умов, особи співрозмовника. На таких заняттях студенти мають можливість розвинути і закріпити знання та навички, збагатити власний мовленнєвий досвід новими моделями, ознайомитися із новими підходами до участі у звичних і незвичних ситуаціях спілкування. Заняття організовуються як окремі моделі мовленнєвої поведінки (тренінг ведення переговорів, тренінг укладання угоди, тренінг презентування товару, послуги, продукту, тренінг спілкування в умовах конфлікту інтересів, тренінг наукової дискусії тощо). Такі мовні курси забезпечують інтерес до пізнання мови як інструменту впливу на людину і ситуацію, отримання досвіду ділового спілкування вже в університетській аудиторії, управління засобами мови, ведення діалогу та полілогу для прийняття рішень у командній співпраці. Лінгводидактична стратегія передбачає засвоєння операцій планування, вибору мовно-мовленнєвих засобів, оформлення тексту, оцінку та контроль правильності свого мовлення і мовлення співрозмовника.

Німецькі тренінгові технології в навчанні мови є одними з найрозвиненіших у європейській системі вищої освіти [4]. Уміння здійснювати мовні мультиоперації є необхідним для успішного результату спілкування. До операцій, які відпрацьовуються, вводять, зокрема, здійснення посилянь, ремарок у тексті, записів на полях під час телефонної розмови, повторення інформації в різних мовленнєвих інтерпретаціях, розпитування кількох співрозмовників одночасно, переконання співрозмовника, представлення доказів та аргументів, цитування. Опрацювання текстів є важливою частиною навчальної діяльності, тому студентам пропонуються завдання пошуку інформації на сайтах іншими мовами, аудіювання тексту кількома мовами по черзі, побудова навчальних стратегій спільно з викладачем для розв'язання навчальних завдань (зокрема розроблення плану наукової роботи, формулювання заголовків до тем чи параграфів, написання тез презентації продукту тощо).

Суть програмованого навчання мови в німецьких стратегіях полягає у високому ступені структурованості навчального матеріалу, який чітко поділяється на блоки, програми, типи завдань, види текстово-комунікативної роботи. Переваги таких навчальних програм очевидні: студент має можливість самостійно оцінювати кожну операцію; до того ж, як свідчать соціологічні дослідження, студенти більше довіряють оцінці рівня знань за електронною програмою, ніж перевірці викладачем, що залежить від його кваліфікації, особистісних рис, суб'єктивної складової, психологічного тла ситуації, в якій опиняється студент під час оцінювання. Крім того, темп програмованого навчання обирається студентом індивідуально, перехід до наступного блоку відбувається після того, як засвоєно попередній матеріал, що в умовах групового аудиторного навчання не завжди можливе. Німецькі електронні лінгвістичні програми досить затратні, тож і вимоги до їхньої якості з боку ревізійних освітніх установ відповідно високі. Комп'ютерні програми дають змогу студенту брати віртуальну участь у веденні переговорів, укладанні угод та проведенні презентацій, проводити рекламні кампанії.

Підсумовуючи аналіз проблем у реформуванні української мовної освіти у вищій школі, наголосимо, що визнання проблеми значущості української мови як міжнародного засобу спілкування неодмінно стимулює пошук шляхів її розв'язання в стінах університету насамперед. Констатуємо, що проблема полягає у диспропорції між значущістю володіння українською мовою та її практичною користю як інструмента представлення досягнень нації, входження до міжнародного комунікативного кола. Національно-мовна ідентифікація є наслідком попиту на мовлення, потреби у володінні мовою, яка стимулюється стійким інтересом до культурних надбань нації, а штучний примус до мовлення завжди безсилий. Згадаємо, що штучна політика створення і популяризації загальнононорвезької мови на основі примусового (без потреби й без інтересу, але з досить серйозною підтримкою у ЗМІ) поєднання букмолу й новонорвезького лансмолу сумно зазнала поразки у середині минулого століття. Сподіваємося, що насправді вихід української мови за межі замкненого національного простору, створення потреби у її вивченні в Україні й за її межами, збудження інтересу світової спільноти до літературних творів, писаних українською, репрезентація найкращих зразків цієї мови у професійній діяльності майбутніх фахівців і мають бути метою нових лінгводидактичних технологій. Отже, створення перспективних інтегрованих гайд-курсів,

упровадження стадіального навчання українського фахового мовлення, апробування єдиних параметрів оцінювання рівня володіння мовою і пристосування курсу до дистанційної форми навчання та входження до міжкультурного мовного середовища наблизило б українську мовну освіту до комплексного розв'язання визначеної проблеми.

Спробою реалізації цього завдання стали апробація інтенсивного гайд-курсу «Українська мова на засадах діяльнісних стратегій» (О. Любашенко, В. Назарук) в Університеті Варшава для студентів, які навчаються за спеціальністю «Українська мова і література». Курс представлено на наукових семінарах коледжу Альфреда Круппа (Німеччина), Державного міланського університету, Афінського університету імені Іоанніса Капод Істріаса; він охоплює методи мозкового штурму, дискусій, дидактичної гри, розрахований на студентів другого і третього року навчання. Це зумовлено потребою не лише сформувати у студента комунікативні компетенції, але й ознайомити його з методами і формами навчання як майбутнього викладача української мови, фахівця із сучасної педагогіки та прикладної лінгвістики. Діяльнісна методика, яка є безпосередньою основою гайд-курсу, ґрунтується на безпосередньому аналізі конкретних мовленнєвих ситуацій, в яких поєднуються прийоми індивідуального опрацювання граматичного матеріалу, та групове обговорення його застосування при текстотворенні. Це розширює можливості практичного застосування мови для потреб: побутової комунікації, фахового мовлення, доведення і спростування під час дискусії, виголошення наукових доповідей, підготовки до атестаційних контрольних тестів. Планування підготовки до розв'язання навчального завдання розвиває уміння лінгвістичного аналізу тексту та вибору словникового матеріалу, що є особливо важливим у діловій сфері мовної освіти.

Стратегічний підхід у побудові експериментального курсу реалізується або на базі реальних подій (під час прослуховування новин, перегляду кінофільмів англійською мовою), або у штучно сконструйованих навчальних ситуаціях. Останній метод знайомий українським студентам як створення діалогів на задану тему. На підготовчому етапі викладач зазвичай звертає увагу студентів на існування різних шляхів аналізу ситуації, на необхідність критики позиції опонента, на використання різних способів формулювання позицій, на необхідності обґрунтування і детального опису власної позиції, на толерантних підходах до думки співрозмовника. Це є набором тактик у застосуванні цього підходу.

Сьогодні у світі відбуваються соціально-культурні процеси, які заперечують усяку відокремленість, ізолюваність, обмеженість освітньої сфери. Найперше це стосується мовної освіти студентів університетів, які завжди були суб'єктами поширення, обміну, трансмісії нових видів інформації в суспільстві. Саме тому головним завданням української мовної освіти є входження у світовий освітній простір через модернізовані моделі навчання української мови. Щойно постане запит на українську мову як засіб отримання інформації про національні культурні надбання у міжнародному співтоваристві, одразу виникне новий контингент, для якого розроблення курсів української мови неодмінно включатиме всі поширені в Європі форми і методи навчання.

ЛІТЕРАТУРА

5. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визначення закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія / За заг. ред. Г. В. Щокіна / К. В. Корсак. – К.: МАУП – МКА. – 1997. – 208 с.
6. Суд над системой образования: стратегия на будущее / Под ред. У. Д. Джонсона. Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1991. – 264 с.
7. Funk H. Deutsch als Fremdsprache – berufsbezogen lernen und studieren / H. Funk // Schneider G., Claluna M. Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch – Munchen, 2003. – S. 165–180.
8. Pratt J. Unification of Higher education in the United Kingdom / J. Pratt // Europ. J. of education. – Abingdon, 1992. – Vol. 27. – № 1–2.
9. Walker J. The Psychology of Learning: Principles and Processes / J. Walker. – Englewood Cliff, N.J.: Prentice Hall, 1996. – 437 p.

Е. Я. ПАЛИХАТА

ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ ПИСЬМА І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Запропоновано методiku навчання письма і писемного мовлення в середній загальноосвітній школі. Визначено теоретичні особливості письма, каліграфії (правильного написання літер) і писемного мовлення в цілому. Схарактеризовано лінгводидактичні і психологічні основи, які сприяють виробленню техніки каліграфічного письма і формуванню писемного мовлення. Розроблено відповідну систему вправ, спрямовану на засвоєння каліграфічного написання букв, правильного їх сполучення у межах слова і на розвиток писемного мовлення.

Ключові слова: письмо, каліграфія, писемне мовлення, методи, система вправ.

Э. Я. ПАЛЫХАТА

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Предложена методика обучения письму и письменной речи в средней общеобразовательной школе. Определены теоретические особенности письма, каллиграфии (правильного начертания букв) и письменной речи в целом. Схарактеризованы лингводидактические и психологические основы, которые способствуют выработке техники каллиграфического письма и формированию письменной речи. Разработана соответствующая система упражнений, направленная на усвоение каллиграфического начертания букв, правильного их соединения в пределах слова и на развитие письменной речи.

Ключевые слова: письмо, каллиграфия, письменная речь, методы, система упражнений.

E.YA. PALYKHATA

THE PROBLEM OF TEACHING WRITING AND WRITTEN SPEECH

The article deals with an important linguo-didactic problem of methods of teaching writing in a broad sense of its meaning. Linguo-didactic and psychological principles that lead to coining the technique of calligraphic hand-writing and developing writing skills are characterized. An appropriate set of exercises is suggested.

Keywords: writing, graphics, grapheme, calligraphy, written speech, methods, a system of exercises, dictation, analysis, coherent speech, written speech activity.

Письмова комунікація і усне спілкування в сучасному світі однаково важливі. Хоч писемне мовлення активне в рецептивному плані, але воно, як і усне, має продуктивний характер. Відомо чотири види мовленнєвої діяльності – слухання (аудіювання), говоріння, читання і письмо. В основній та старшій ланках загальноосвітньої школи, у середніх і вищих навчальних закладах на письмо увага переважно не звертається. Методика викладання української мови як наука і навчальна дисципліна також обминає фундаментальні проблеми письма і писемного мовлення. У методиці викладання української мови для 5–11 класів навіть не виділено розділу, який би стосувався письма. Та й науково-методичні дослідження за останні десятиліття також не торкалися цієї проблеми, оскільки предметом студіювання зазвичай було усне мовлення, фундаментальними компонентами якого є аудіювання й говоріння.

Навчання письма активна увага приділяється у початкових класах, зокрема в першому, в букварний період, коли учні вчаться писати елементи букв, засвоюють рукописну форму

кожної нової літери, правила з'єднання букви з буквою у складах і словах. У наступних класах початкової, основної і старшої ланок середньої загальноосвітньої школи учні знайомляться з орфограмами та пунктограмами, з написанням переказів, творів, але цю роботу не стільки пов'язують із письмом, скільки з розвитком зв'язного мовлення.

Письмо і писемне мовлення досліджували Л. В. Щерба (теорія російського письма), В. О. Кустарьова, М. С. Рождественський (систему письмових вправ у зв'язному мовленні), Н. Г. Агаркова (навчання письма як основи для мовленнєвого розвитку молодшого школяра), М. С. Вашуленко (навчання українського письма в початковій школі), Ю. І. Пассов, В. М. Плахотник (навчання іноземного письма). Аналіз методичних публікацій за останні десятиліття доводить, що досліджень, присвячених українській графіці та каліграфії, немає. У результаті учні старших класів загальноосвітньої школи, студенти середніх і вищих навчальних закладів послуговуються письмом, що фіксується спотвореними літерами, жакливим почерком, який неможливо прочитати. Крім цього, у писемному мовленні спостерігається велика кількість помилок графічного, орфографічного, граматичного, пунктуаційного, стилістичного характеру.

Така ситуація створює проблему формування письма і писемного мовлення в основній і старшій ланках загальноосвітньої школи та вищому навчальному закладі і потребує окремого спеціального дослідження, чим і зумовлена тема цієї публікації.

Мета статті: ознайомити студентів із методикою навчання письма і писемного мовлення як актуальних лінгводидактичних проблем.

Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати такі завдання:

- 1) ознайомити з теоретичними відомостями про письмо і писемне мовлення;
- 2) схарактеризувати психологічні та дидактичні особливості, що сприяють виробленню техніки письма і формуванню писемного мовлення;
- 3) запропонувати систему вправ для вироблення каліграфічного письма і розвитку писемного мовлення.

У сучасній науково-методичній літературі функціонують поняття «письмо», «писемна мова» і «письмо як вид мовленнєвої діяльності», хоч не всі дослідники письма їх диференціюють.

М. Р. Львов тлумачить значення поняття «письмо» як «графічну систему фіксації мовлення» [2, с. 142], Ю. І. Пассов – як «передачу думок у письмовій формі» [4, с. 205], Г. П. Півторак – як «знакову систему фіксації мови на площині за допомогою умовних графічних елементів двох вимірів для передавання інформації на віддалі і закріплення її в часі» [6, с. 439].

У методичній літературі письмо кваліфікується у вузькому й широкому значенні. Цей поділ пов'язаний з особливостями механізму письма, що складається з таких етапів: графіка, граматики, мовленнєва творчість.

1. Графіка. Оволодіння технікою письма, ознайомлення з графікою, що виражається сукупністю основних засобів написання букв, буквосполучень для відображення звуків, звукосполучень, запису слів за допомогою літер, що лежить в основі оволодіння графікою та орфографією, і знаків (апостроф, дефіс, перенос, дужки, крапка, кома, тире, двокрапка, крапка з комою тощо) без комунікативної мети (репродукція), що згодом буде потрібно для фіксації усного мовлення.

2. Граматика. Формування грамотності, зокрема граматичних умінь і навичок – навчання орфографії і пунктуації для правильної фіксації усного мовлення зі збереженням усіх її лінгвістичних особливостей. Цей вид писемної мовленнєвої діяльності має рецептивний характер, що втілюється під час читання, і продуктивний характер, оскільки граматичними засобами послуговуються під час здійснення письмової комунікації.

3. Мовленнєва творчість. Розвиток продуктивного писемного мовлення як комплексу графічних (каліграфічних), граматичних (синтаксичних, пунктуаційних), лексико-семантичних (використання слів і фразеологічних одиниць у правильному значенні), стилістичних, текстотворчих (текст, тема, основна думка, абзац тощо) засобів із дотриманням комунікативних якостей мовлення для створення і каліграфічного та грамотного запису потрібної інформації з ділової сфери, фіксується від руки.

Письмо – це стійка графічна система, яка мало змінюється. Мінімальною одиницею письма є графема, що записується за допомогою рукомоторного механізму і сприймається зоровим каналом.

Писемне мовлення володіє такими особливостями, яких немає в усному мовленні, а саме:

- відсутність співрозмовника і його реакції на виражену думку;
- неможливість послуговуватися паралінгвістичними засобами (інтонацією, мімікою, жестами тощо);
- розгортання висловлювання у зв'язку з відсутністю ситуації спілкування (використання різних видів речень);
- дотримання комунікативних якостей мовлення (виразності, точності й логічності) у продукуванні висловлювання, що відповідає ситуаційності в усному мовленні;
- урахування взаємозв'язку між письмом і читанням.

Письмо здійснюється на основі уміння писати, що є складним феноменом вивчення мови. Уміння писати формується на основі автоматизованих умінь, які називаються навичками, і є основними складниками писемного уміння:

- 1) написання знаків письма – літер, що належить до **каліграфічних навичок**;
- 2) переоформлення звукового мовлення у відповідні знаки письма (правильно написані слова), що відповідають українському правопису – **орфографічні навички**;
- 3) членування контексту розділовими знаками – **пунктуаційні навички**;
- 4) збагачення мовлення лексичними і фразеологічними засобами – **лексико-фразеологічні навички**;
- 5) оформлення писемного мовлення відповідно до граматичних норм – **граматичні навички**;
- 6) продукування письмового висловлювання (створення та оформлення письмового тексту) – **композиційні навички**.

Методика навчання письма в широкому розумінні цього слова, як і будь-якого іншого мовного матеріалу, опирається на лінгвістичні, психологічні й дидактичні основи.

Лінгвістичний матеріал письма складається передусім із графічних знаків, які виконують інформаційну функцію. Графеми як мінімальні одиниці письма розрізняють формальний бік писемного мовлення аналогічно до фонем, що диференціюють формальний бік усного мовлення.

Важливим чинником є навчання каліграфії, тобто навчання умінь писати чітко, виразно, відповідно до затверджених зразків-прописів, гарно, виводячи правильно кожний елемент букви, не змінюючи його і не придумуючи власного відображення літер на письмі. Велике значення для письма має з'єднання букв між собою у словах. Зразки цих з'єднань, яких потрібно дотримуватися на письмі, подано також у прописах. Основна увага під час навчання техніки письма приділяється чіткості і нормативному написанню букв.

Лексеми, структуровані за допомогою каліграфічно написаних графем, у свою чергу, служать для передачі змісту писемного висловлювання. Графема має алографи, тобто варіанти, пов'язані з написанням великої чи малої букви, з каліграфічним їх позначенням, із почерком, який майже цілком відображає письмове графічне позначення кожної літери у каліграфічному відображенні. У лінгвістиці виділяють такі графеми: сегментні, що стосуються букв і буквосполучень, морфемні, які складаються з кореня, префікса, суфікса, закінчення, і суперсегментні – орфографічного (дефіс, апостроф, перенос) і пунктуаційного (розділові знаки в мікротексті) характеру.

Письмове мовлення підпорядковується передусім правилам української орфографії, яка ґрунтується на чотирьох принципах – фонетичному, морфологічному, традиційному (історичному) і смислово (семантичному, розрізняльному). Змістовий матеріал на текстовому рівні забезпечується виділенням заголовка, теми, основної думки, абзацу, що на письмі позначається абзацним відступом, дослідженням складного синтаксичного цілого (надфразова єдність) та її складових частин – синтаксичних одиниць – словосполучень і речень, а також діалогічних єдностей, що складаються з діалогічних реплік, які на письмі оформляються згідно з пунктуаційними правилами оформлення діалогічного тексту.

Психолінгвістичною основою «письма є зорово-графічні відбитки мовних знаків і розвиток механізму руки, яка пише» [5, с. 140]. Із психологічного погляду, навчання та

функціонування письма і писемного мовлення протікає складно й багатогранно. При цьому враховуються вікові особливості школярів, робота пам'яті, мислення, уваги, рухомоторика руки, мотиви, емоції, ситуації, повторення тощо. За допомогою запам'ятовування правильного зображення писаних літер, їх елементів, порядку написання кожного елемента і букви в цілому школярі вчать писати. До пам'яті тут долучається функціонування рухомоторного апарату, увага, що коригують чіткість, правильність запису, виразність і акуратність. Як і будь-яка інша діяльність, письмо виконується за допомогою мислення «пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненням і безпосереднім відображенням дійсності» [5, с. 223].

Каліграфія зумовлена передусім мотивом, «спонукальним і визначальним вибором наряду діяльності», основою вибору якої є «причина дій і вчинків особи» [5, с. 219], що спонукає до такої діяльності, яку вимагає вчитель, а саме: отримання кращої оцінки за написане, демонстрування кращих учнівських зошитів на виставках (класних і шкільних), а значить для визнання умінь у навичок каліграфічного і грамотного письма учня тощо.

На вироблення каліграфії впливають також емоції та ситуація, в яких знаходиться учень. Емоції як «психічне відображення у формі безпосереднього небезстороннього переживання життєвого значення явищ і ситуацій, зумовлених ставленням їхніх об'єктивних особливостей до потреб суб'єкта» [5, с. 461] залежно від їх позитиву чи негативу впливають на психічний стан людини і відповідно на написання літер каліграфічно чи некаліграфічно. Складником емоцій є ситуація «система умов, що впливають на суб'єкта, спонукають і визначають його активність» [5, с. 364]. Під час навчання мови використовується також повторення з метою «відтворення засвоєних знань і дій для полегшення їх запам'ятовування» [5, с. 277] й забезпечення учнів розумінням важливості позитивного використання саме каліграфічного виду писемної діяльності. Перед учителем стоїть вагоме завдання – скеровувати психічний стан учнів, їхні емоції, пам'ять, мислення, увагу та інші психічні явища у позитивне русло – на вироблення каліграфічного написання літер, поєднання їх у словах, правильне оформлення кожного слова, розміщення його на письмі таким чином, щоб написане легко читалося, із задоволенням сприймалося і високо оцінювалося як учителем, так іншими читачами.

Ці ж психологічні особливості активно використовуються під час формування орфографічних, пунктуаційних, граматичних навичок, у процесі лексико-фразеологічного збагачення учнів, розвитку композиційних умінь для продукування й оформлення писемного мовлення.

Дидактичні основи складають закономірності, принципи, методи і прийоми навчання письма як виду мовленнєвої діяльності людини, процесу кодування слів і тексту за допомогою графічних знаків – букв.

У молодшому шкільному віці вивчаються друковані і писані букви в такій послідовності: демонструється друкована буква, письмове її відображення, називаються і демонструються елементи писаних букв, які вчитель записує на дошці так, щоб зразок відповідав каліграфічному позначенню у прописах, наголошується на використанні з'єднувальних рисок для з'єднання букв у буквосполучення, склади і слова.

В основній та старшій ланках середньої школи, як і в молодшій, уроків каліграфії немає, але вчителі на уроках української мови за допомогою теоретичних методів розповіді, пояснення повинні нагадувати учням про: правильне тримання ручки, написання елементів букв і самих букв, поєднання їх, виконання письма під кутом 65°, вибір правильної пози, нахил над зошитом на 30 см, положення ніг, рук, розміщення зошита під правильним кутом (45°) тощо. У кабінеті української мови біля дошки повинна висіти постійна незмінна таблиця «Алфавіт» із писаними буквами та буквосполученнями, які створюють труднощі для учнів.

Методика вивчення лексики, фразеології, граматики, орфографії і пунктуації, а також написання переказів, творів, ділових папетрів широко відображена в курсі методики викладання української мови в середній школі і досконало опрацьовується на практичних і лабораторних заняттях із названого курсу, а також під час проходження педагогічної практики. Особливу увагу слід приділити виробленню системи вправ для роботи над формуванням каліграфічного письма і писемного мовлення.

Під вправами в методиці викладання української мови розуміються «види навчальної діяльності учнів, які ставлять їх перед необхідністю багаторазового і варіативного застосування отриманих знань» [2, с. 217] у різних зв'язках і умовах. Тоді як система вправ – це «сукупність

практичних робіт, що виконують учні самостійно, які забезпечують закріплення знань із мови, застосування цих знань на практиці і вироблення умінь і навичок у галузі граматики, орфографії, лексики тощо» [2, с. 187]. Кожна вправа, яку ми подаємо, має завдання, що відповідає змісту запропонованого розділу і виконується письмово. Під час побудови вправ, спрямованих на розвиток писемного мовлення, потрібно опиратися на психолого-педагогічні принципи свідомості, систематичності, послідовності, доступності тощо. Основними письмовими вправами є передусім списування, різні види диктантів, письмовий розбір.

Найбільшу ефективність у навчанні письма, орфографії і пунктуації має списування, наприклад, із такими завданнями:

- списати слова чи речення і підкреслити потрібну орфограму чи пунктограму;
- списати слова і підкреслити потрібну букву чи склад,
- списати слова, речення чи текст і вставити потрібну букву, частину слова (закінчення, префікс) або ціле слово;
- списати текст зі зміною форм відповідного слова;
- виписати з тексту слова тієї чи іншої форми, з тими чи іншими орфограмами тощо;
- виписати з тексту назви рослин, тварин, планет тощо (вправи лексичного характеру);
- виписати слова на відповідні правила;
- виписати речення того виду, який вивчається тощо.

Цікавою для дітей є вправа на вільне списування з пам'яті, так зване «письмо з пам'яті». Спочатку учитель, а далі й учні читають текст, аналізують його, заучують напам'ять, учитель закриває текст і діти записують те, що запам'ятали, підкреслюючи відповідні орфограми, пунктограми тощо. Ці види вправ використовуються переважно для закріплення засвоєного матеріалу.

Добре продумане списування з орфографічним, пунктуаційним чи лексико-фразеологічним завданням є найбільш ефективним засобом навчання правопису, збагачення словникового запасу учнів, самостійного аналізу виконуваної роботи. Усі види робіт, пов'язані зі списуванням, учитель зобов'язаний перевіряти й оцінювати.

Розбір, як і списування, є важливим ефективним засобом, який сприяє закріпленню набутих учнями знань. Учитель з учнями проводить письмовий розбір під час вивчення лексики, граматики, орфографії і пунктуації. Записаний розбір допомагає глибше запам'ятати виучуваний матеріал, краще зрозуміти граматичні, орфографічні, пунктуаційні, інші явища.

Диктант – це письмо на слух. Диктанти поділяються на:

- навчальні, тренувальні та контрольні залежно від мети виконання відповідної функції;
- зорові, слухові, зорово-слухові за формою проведення;
- попереджувальні, пояснювальні, вибіркові, коментовані, творчі, вільні, самодиктанти, контрольні, словникові та інші за характером виконання [1].

Серед письмових робіт виділяємо перекази і твори, які сприяють розвитку усного і писемного зв'язного мовлення. З цього приводу особливо зважаємо на корисність навчальних письмових робіт, значення яких деякими лінгводидактами, на жаль, недооцінюється. Робота над навчанням написання й оформлення переказів і творів проводиться на уроках розвитку зв'язного мовлення й аспектних уроках.

Переказ – це вид відтворювальної вправи, що полягає у письмовому переказуванні почутого або прочитаного тексту. Перекази використовуються для розвитку писемного мовлення, навчання логіки і композиції тексту, збагачення словника, фразеології, синтаксису; для навчання стиль – художнього, наукового, публіцистичного; для використання граматичних засобів мови, що вивчаються, у власному тексті; для виховання на матеріалі тексту [2, с. 68] і можливого виконання додаткових граматичних, орфографічних, пунктуаційних та інших завдань. Перекази урізноманітнюються за тематикою (сім'я, друзі, події, героїчні вчинки, моральний вплив тощо), за характером текстів (опис, розповідь, роздум тощо), стилем мовлення (художній, розмовно-побутовий, науково-популярний тощо), за завданням (переказ цілого тексту або окремого його епізоду, зі зміною особи викладу, детальний або стислий, зі зміненним початком чи закінченням, з використанням запропонованих учителем слів або синтаксичних конструкцій тощо) [3, с. 316–317]. Перекази готують учнів до самостійного написання творів.

Учнівський твір – це самостійна творча письмова робота школяра, вправа для розвитку зв'язного мовлення, виклад власних думок, переживань, суджень, намірів. У цей же час твір є засобом виховання, формування особистості школяра, його суспільної активності. Твори характеризуються великою різноманітністю, тому класифікуються за характером матеріалу, тематикою, за картиною, за типом тексту, на основі власного життєвого досвіду, за жанрами, за ступенем самостійності тощо.

Над шкільними письмовими переказами і творами учні працюють на спеціальних уроках, виділених програмою з української мови – уроках розвитку зв'язного мовлення. Крім цього, міні-твори практикується проводити на аспектних уроках (вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення, узагальнення і систематизації вивченого) як завершальні вправи.

Ділове мовлення в курсі української мови – це один із видів зв'язного писемного мовлення в школі, що формує стилістичні уміння і долучає школярів до складання документів. Є ділові папери, з якими учні ознайомлюються в загальноосвітній школі – це адреса, лист, оголошення, звіт, протокол, заява, розписка, резюме, довідка та інші. Для оформлення документів учні ознайомлюються з поняттями «документ», «формуляр документа», «реквізит», «бланк», зі зразками документів, які потрібно навчитися складати, з реквізитами кожного виду документа, їх послідовністю.

Важливою є робота зі словником. Вона проводиться завжди, але найбільш активно під час вивчення лексики і фразеології. Для з'ясування лексичного значення слів, фразеологізмів використовуються тлумачні словники, словник української мови, словник іншомовних слів, фразеологічний словник тощо. Збагачення словникового запасу відбувається за словниками антонімів, синонімів, омонімів, інших; для поглиблення орфографічних умінь і навичок використовують орфографічний словник.

Формуванню грамотного письма сприяє робота над орфографічними і пунктуаційними помилками. Облік помилок, допущених учнями, – це фактично облік способів попередження і подолання помилок, визначення наступних шляхів роботи з орфографії. Універсальної класифікації помилок, яка могла б охопити всі можливі випадки їх допущення і причини виникнення в українській мові, немає, хоч у шкільній практиці неодноразово робилися спроби класифікувати орфографічні помилки відносно до особливостей української орфографії (фонетичний, морфологічний, традиційний і смисловий принципи) або відповідно до вимог програми (програми або непрограми помилки).

Перед виконанням кожного виду письмової роботи і під час її виконання потрібно нагадувати учням про дотримання каліграфічного написання літер. Після виконання будь-якого завдання учитель повинен перевірити, як учні пишуть, і знайти час, щоб відзначити тих, хто пише каліграфічно і старанно. На цю роботу вчитель має відводити не менше 5 хвилин часу кожного уроку. Учень повинен знати, що написання графічних покрутів, несумісних з українською каліграфією, буде оцінюватися негативною реакцією з боку вчителя і відповідною оцінкою. Тільки після систематичної і наполегливої роботи вчителя й учнів над правильним, каліграфічним написанням літер будемо спостерігати гарний почерк у дітей, який хоч і буде індивідуальний, але впритул наближений до вимог єдиного мовного режиму школи.

Перспективи досліджуваної проблеми вбачаємо в розгортанні змісту методики навчання писемної української мови в основній і старшій ланках школи та вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбачук В. Т. Види диктантів і методика їх проведення: Посібник для вчителя / В. Т. Горбачук. – К.: Радянська школа, 1989. – 96 с.
2. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
3. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. – К.: Радянська школа, 1962. – 372 с.
4. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 214 с.
5. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Українська мова. Енциклопедія. / Редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко та ін. – К.: «Українська енциклопедія», 2000. – 752 с.

М. Й. КРИСЬКІВ

НАУКОВІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ

Викладено основні теоретичні положення про мовленнєвий аспект професійної підготовки у вищих навчальних закладах. В центрі уваги – дотримання передумов успішного формування комунікативної компетенції як запоруки успіхів у навчанні і майбутній роботі за набутою спеціальністю: мотивація навчальної діяльності, професійна спрямованість, уміння зіставляти і аналізувати мовні факти, робити висновки, уміння по-різному висловити думку і вибрати оптимальний для кожного контексту варіант.

Ключові слова: мовна особистість, професійна діяльність, мовленнєві уміння, мовленнєва компетентність.

М. И. КРЫСЬКИВ

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

Изложены основные теоретические положения о речевом аспекте профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. В центре внимания – соблюдение предпосылок успешного формирования коммуникативной компетенции как залог успехов в учёбе и будущей работе по приобретённой специальности: мотивация учебной деятельности, профессиональная направленность, умение сопоставлять и анализировать языковые факты. Делать выводы, по-разному высказывать мысль и выбирать оптимальный для конкретного контекста вариант.

Ключевые слова: языковая личность, профессиональная деятельность, речевые умения, речевая компетентность.

M. Y. KRYSKIV

SCIENTIFIC FOUNDATION FOR SPEECH SKILLS DEVELOPMENT

The article deals with the main theoretical principles as to the speech aspect of professional training at higher educational establishments. The attention is paid to the preconditions of the successful speech competence formation fulfilling as a guaranty of success in education and future work: academic motivation; professional orientation; skills to compare and analyze linguistic facts, draw conclusions; skills to express one's opinion in different ways and choose the most suitable variant for each context.

Keywords: linguistic personality, professional occupation, speech skills, speech competence.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях професійна освіта розглядається як сфера й організаційно-педагогічна форма освітньо-виховної роботи, спрямованої на опанування будь-якої професії, як формування тих якостей, умінь і навичок, які будуть потрібні у професійній діяльності.

Будь-яка професійна діяльність передбачає насамперед високий рівень культури мовлення, тобто уміння коротко й чітко висловлювати свої думки, говорити інтонаційно виразно, дотримуватися мовних норм, правильно й доречно вживати професійну лексику. Тому з метою підвищення якості й ефективності підготовки спеціалістів великого значення слід надавати формуванню у студентів професійного та ділового спілкування.

Метою нашої статті є виклад основних психологічних понять, які необхідно враховувати кожному викладачеві у процесі навчання української мови і підготовки студентів до успішної професійної комунікативної діяльності.

Досягнення високого рівня культури мовлення можливе лише на основі таких понять, як інтелект особистості, мовленнєва діяльність, мовленнєва особистість, мовленнєва здібність, мовленнєва компетенція, мовна свідомість, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності та лінгвістична компетенція.

Формування мовної особистості передбачає обов'язкове врахування психологічних особливостей, формування творчого мислення студентів, розвитку їхніх пізнавальних можливостей – уваги, пам'яті, уміння бачити факти, порівнювати їх, синтезувати й узагальнювати, конкретизувати та абстрагувати – тобто удосконалення механізмів психічного відображення дійсності. Обґрунтування цих положень знаходимо у працях психологів та психолінгвістів (П. Гальперін, Л. Григоровська, О. Леонт'єв, О. Лурія, В. Москалець, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.). Звідси й випливає необхідність з'ясування психологічної сутності цих процесів.

І. Сеченов [19], Б. Анан'єв [1] і Б. Ломов [14] визначають три основні рівні такого відображення: сенсорно-перцептивний, рівень уявлень і мовленнєво-мисленнєвий.

На сенсорно-перцептивному рівні формується образне мовлення. Образи виникають унаслідок безпосереднього впливу предметів і явищ на органи чуття. Це слугує підґрунтям для мовленнєво-мовленнєвих процесів наступних рівнів, зокрема й для рівня уявлень, що охоплює образну пам'ять, уяву.

В основі пізнавальної діяльності лежить мотивація – усвідомлення поставленої перед собою мети. Вирішальне значення має мотивація і для мовленнєвої діяльності: приведення її в дію є початком будь-якого висловлювання, читання чи аудіювання.

Мотив – причина або сукупність причин, що спонукають людину до спілкування в певній ситуації. Потреба, що виникла, активізує свідомість мовця і служить її стартовим механізмом, поштовхом мовленнєвопороджувального процесу. Згідно з теорією Л.Божовича, мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність, «мотивом можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття та переживання». Отже, все те, у чому знайшла своє втілення потреба [3, с. 53].

Проблему мотивів розробляли вчені С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Г. Костюк, Н. Менчинська, А. Маркова, І. Зимня та ін. Досліджуючи цю проблему, Г. Костюк зазначав: «Характерною рисою всякої свідомої діяльності людини є її спрямованість на досягнення певних цілей. Цілі діяльності людини пов'язані з її мотивами. Мета діяльності – це те, на що вона спрямована і що повинно складати її прямий результат. Мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не якої-небудь іншої мети» [9, с. 423]. Поверхневий, неглибокий і слабкий мотив, який виникає без опори на міцні вміння й навички, лише в перший момент викликає активність. Стабільний мотив (наприклад, зацікавленість професією) є суттєвим чинником активної (зокрема й пізнавальної) діяльності [1, с. 118].

Інтерес до навчання пов'язаний зі складними мотиваційними процесами, що супроводжуються здатністю до мовленнєвої діяльності на основі уяви. Саме розвинена уява сприятиме кращому засвоєнню виражальних засобів і формуванню вмінь свідомо ними користуватися під час спілкування.

Пізнавальний інтерес позитивно впливає на всі психічні процеси і функції: сприймання, увагу, мислення, пам'ять, волю, тобто утворює особливий тонус діяльності, особливий стан особистості.

Визначаючи інтерес як головний фактор пізнання, психологи вважають, що завдання педагога полягає в такій організації навчання, яка збудила б усі внутрішні сили, необхідні для подолання труднощів. Маючи за мету розвиток мовлення студентів, передусім треба викликати в них бажання розмовляти правильно, виразно, добирати для цього відповідні засоби, намагатися стати цікавим співрозмовником, а відтак і сформулювати розуміння того, що цього можна досягти працею над постійним удосконаленням своїх мовленнєвих умінь.

У кожному інтересі є два моменти: предметність – спрямованість на конкретне явище; усвідомленість – спонукання індивіда до дій щодо цього предмета в кожній ситуації взаємодії з ним.

Розрізняють декілька стадій інтересу: цікавість, допитливість, пізнавальний і теоретичний інтерес.

Цікавість – елементарна стадія орієнтування, пов'язана з новизною предмета. Це ситуативний інтерес, який швидко виникає і зникає.

Допитливість виражається в бажанні дізнатися про нове, в інтелектуальному почутті пошуку радості пізнання. Ця стадія інтересу характеризується виникненням проблемних запитань та пізнавальних ситуацій, бажанням самостійно їх вирішувати.

Важливу роль у формуванні мовленнєвої компетентності відіграє й робота пам'яті – здатність людини утримувати в голові, у нейронних клітинах мозку, інформацію про світ і про себе, зберігати набутий досвід. Це сховище уявлень, понять, знакових засобів мови і правил їх використання. В основі будь-якого висловлювання лежать знання, що зберігаються в пам'яті. Більше того: пам'ять виступає не тільки як сховище досвіду та знань, а й як здатність людини оперувати ними, довільно відтворювати їх.

Розрізняють декілька видів пам'яті: моторна (запам'ятовування власних рухів: біг, написання букв, особистий підпис), емоційна (почуття, відчуття, спричинені контактом з об'єктом), образна (обличчя людини, картини природи, об'єкти архітектури тощо), словесно-логічна (зберігання думок, пояснень викладача, змісту підручника), зорова і слухова, мимовільна і довільна. Близько 60% людей користуються здебільшого зоровою пам'яттю. Щодо тривалості дії розрізняють оперативну і довготривалу пам'ять, які відіграють важливу роль у відтворенні чужих і створенні власних висловлювань.

Зв'язок між змістом висловлювання і його мовним оформленням не тільки складний, але й різний для різних видів мовленнєвої діяльності. У працях із психології мовлення і практичної лінгвістики звертається увага на те, що, прослухавши текст, людина запам'ятовує не деталі його структури, а лише загальний зміст. Відтворюючи почуте, вона, як правило, висловить цей зміст по-іншому. Отже, змістові структури і мовний матеріал зберігаються у пам'яті окремо. Тому розрізняють поверхневі і глибинні структури пам'яті. Глибинна пам'ять зберігає сприйняті відомості впродовж тривалого часу. На відміну від неї, оперативна пам'ять лише розшифровує сприйняте і тут же передає його зміст у глибинну пам'ять. При потребі відтворення сприйнятого доводиться шукати придатних для цього засобів, уникаючи двозначності, одноманітності, ненормативних засобів тощо (до речі, саме тому будь-яке переказування є творчим процесом).

Із вадами пам'яті пов'язані такі помилки в усному і писемному мовленні, як непослідовність викладу, порушення зв'язності тексту, граматична неузгодженість між початком і кінцем речення та ін. Наприклад:

Досягнення мети потребує великих зусиль, але не є вагомою для досягнення поставлених цілей. Однією з найважливіших ізюминок втілення мети у реальність є бажання досягти певного результату.

У ці роки було написано кілька оповідань і одна повість.

Нерозвиненість пам'яті особливо помітна в монологічному усному мовленні, в процесі якого нема часу для аналізу та роздумів, коли доводиться одночасно говорити, не забувати про сказане раніше, передбачати зміст наступних фрагментів. Саме тоді обмежений запас збережених у пам'яті мовних засобів призводить до немотивованих повторів, до одноманітності висловлювання. Наприклад,:

– Кожна людина стикається з вибором професії. [...] Кожному потрібно зробити правильний вибір професії.

– Професія юриста – це одна з найважливіших професій у країні. Вона досить актуальна у сьогоденні [...]. Практично усі сфери життя потребують професії юриста для правильного та ефективного ведення справ у даній галузі.

Ця професія дуже відповідальна. Від тебе залежить життя людини, яку ти захищаєш [...]. Той, хто звертається до адвоката, повністю йому довіряє, тому що його життя залежить від нього.

За законодавством захисник – це суб'єкт, який згідно з законодавством уповноважений захищати права та інтереси осіб, які звертаються по допомогу і надавати їм допомогу в реалізації цих прав.

Відбір слів із довготривалої пам'яті та конструювання речень оперативної пам'яті підпорядковуються задумові висловлювання, потребі грамотно, виразно, доступно для адресата про що-небудь розповідати чи писати.

Розрізняють запам'ятовування мимовільне (без поставленої мети) і довільне (свідома мета й певні зусилля для її досягнення). Міцність запам'ятовування залежить від того, яким способом добути знання (повторенням, напруженням волі, через переживання). Тому В. Сухомлинський говорив, що виховання пам'яті – проблема навчальної практики.

Із процесами запам'ятовування тісно пов'язані емоції. Психологи вважають позитивні емоції могутнім засобом, що надихає людину на діяльність. Емоції – специфічна форма взаємодії людини з довколишнім світом, спрямована на пізнання цього світу та свого місця в ньому через власні відчуття і переживання. Емоції впливають на пам'ять, закріплюють слід у пам'яті, захищаючи його від деформації та зникнення. На думку Г.Костюка, пережиті людиною та збережені в її пам'яті негативні почуття виступають як сигнали, що стримують її від дій щодо тих об'єктів, які викликали в минулому переживання. Відтворені позитивні почуття, навпаки, спонукають людину до діяльності [9, с. 180]. Звідси випливає увага до позитивних емоцій у формуванні мовленнєвої компетентності: повніше й надовше запам'ятовується те, що схвилювало чи захопило, збудило увагу, активізувало пам'ять, мислення й мовлення, і навпаки – негативні емоції заважають концентрувати думку.

Емоції завжди сигналізують про те, як задовольняються потреби та інтереси, здійснюється ставлення до навколишнього світу, а емоційні реакції, за якими, на думку Л. Виготського, «залишається роль внутрішнього організатора нашої поведінки» [5, с. 162], з цього випливає «вимога певного емоційного збудження, через яке необхідно проводити весь навчальний матеріал» [5, с.180].

Важлива роль у вираженні емоцій належить виразальним засобам мови, за допомогою яких досягається не тільки виразність висловлювання чи емоційність спілкування, а й може послаблюватися чи посилюватися ефективність мовлення (наприклад, за допомогою допоміжних виразальних засобів – міміки, жестів тощо). У дитячому віці домінує мимовільне запам'ятовування. Залишається в пам'яті яскраве, барвисте, те, що пов'язане з емоціями. Згодом, у процесі навчання спостерігається ріст довільного запам'ятовування.

З віком зростає і значення словесно-логічної пам'яті: підвищується здатність встановлювати логічні зв'язки, що полегшує засвоєння навчального матеріалу.

Мовленнєва діяльність завжди супроводжується певними мисленнєвими діями. Саме через мислення відбувається процес цементування окремих пізнавальних процесів у єдиний блок – інтелект людини, бо воно забезпечує здатність людини будувати індивідуальну «картину світу», особистісно відображати й розуміти навколишню дійсність, суб'єктивно розвивати й реорганізовувати індивідуальний досвід. Тому й вивчення мови і формування мовленнєвих умінь вимагає опори на мислення.

Для вільного оперування мовними засобами в різноманітних мовленнєвих ситуаціях недостатньо лише знати ці засоби. Психологічні дослідження [12] переконливо доводять, що продукування висловлювань починається не зі структури, а з потреби висловити певний зміст думки.

Наявність діалектичного зв'язку мислення й мовлення зумовлює потребу обґрунтувати розвиток мовлення насамперед із психологічних позицій, адже через мовлення відбувається перехід від пам'яті (образи, уявлення) до мислення. Саме тому Л.Кулибчук [10] акцентує увагу на мовленнєво-мисленнєвому рівні розвитку мовлення. На цьому рівні мовці будують образи виразальними засобами мови свідомо й цілеспрямовано.

Для формування мовленнєвих умінь важливе розуміння мовлення як виду діяльності. Таке трактування здійснюється у психологічних дослідженнях, метою яких є розкрити всю сутність (і взаємодію) факторів, які керують формою (і частково змістом) мовленнєвого висловлювання, побудувати детерміністську модель мовленнєвої діяльності людини, зрозуміти, що визначає вибір того чи іншого висловлювання в тій чи іншій реалізації [17, с. 329], розглянути співвідношення лінгвістичних і психологічних одиниць, понять і категорій [12, с. 57].

Представники започаткованої Л. Виготським психологічної школи (М. Жинкін, А. Лурія, І. Зимня, О. Леонтьєв) вважають, що свідомість людини формується в процесі діяльності.

Мовлення в своїй комунікативній функції є діяльністю, самостійною або супровідною, пов'язаною з іншими видами діяльності. Ця теорія взята на озброєння психологією навчання і дидактикою (М. Скаткін, Б. Коротяєв, Л. Маркова, О. Синиця), лінгводидактикою і, зокрема, методикою розвитку мовлення і формування мовної особистості (М. Вашуленко, Т. Донченко, В. Капінос, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Стельмахович та ін.).

Вихідним пунктом будь-якої діяльності є задум, стимульований певним мотивом [17, с. 12], зумовлений як потребами самої людини, так і зовнішніми впливами на неї. Будь-яке висловлювання має певну комунікативну мету – щось повідомити, висловити власну думку про щось, на когось вплинути в бажаному напрямку. Задум втілюється в конкретних діях, кожна з яких «має одну і ту саму структуру, спільну для всіх видів діяльності» [8, с. 60]: орієнтування, планування, реалізацію і контроль.

Отже, до породження висловлювань необхідно підходити як до динамічного процесу [11, с. 13–16]. Вимога розкрити тему і висловити головну думку, як це робиться в школі, не створює справжньої комунікативної мотивації [8, с. 40]. Необхідний внутрішній мотив діяльності, потреба в комунікації. В. Капінос цілком слушно вважає необхідним наблизити умови навчання до природних умов спілкування [8, с. 41]. У навчальному процесі вищої школи таку вимогу можна виконати шляхом послідовної орієнтації на мовленнєву діяльність у сфері обраного фаху: люди «засвоюють у мові те і настільки, що і наскільки відповідає їхнім потребам» [12, с. 64]. Саме тому у ВНЗ впроваджено курс «Українська мова за професійним спрямуванням».

Одним із напрямків психології, що має вихід у практику навчання, є дослідження внутрішнього мовлення. Загальновизнаним стало положення про те, що думка втілюється у мовленнєву оболонку не тільки тоді, коли людина щось говорить або пише. За допомогою мовних засобів здійснюється і внутрішня робота думки. Це беззвучне мовлення, що виникає у процесі мислення прийнято називати внутрішнім мовленням.

Феномен внутрішнього мовлення досліджували Б. Ананьєв, П. Блонський, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Жинкін, Б. Баєв та ін. Незважаючи на розходження, іноді суттєві, у його трактуванні, зібрано чимало незаперечних фактів. Внутрішнє мовлення розглядається як «механізм мовленнєвого мислення» [18, с. 94], як особливе і своєрідне психічне явище, що є центральною ланкою об'єктивації думки, яка «не втілюється, а народжується у слові» [5, с. 508].

Виступаючи носієм змісту думки і засобом здійснення мисленнєвих операцій, внутрішнє мовлення забезпечує: а) розуміння чужих думок; б) самостійне розв'язання мисленнєвих задач; в) підготовку процесу мовленнєвого спілкування [2, с. 179], завдяки чому викликає інтерес методики викладання мови.

Корінною відмінністю внутрішнього мовлення від зовнішнього є відсутність вокалізації при наявності прихованої артикуляції слів. Проте внутрішнє мовлення не просто беззвучне, це «дуже скорочений і узагальнений код – мова «семантичних комплексів» (редукованих мовленнєвих висловлювань), іноді в поєднанні з наочними образами» [21, с. 60], що виступають економними еквівалентами словесних структур. Внутрішнє мовлення відзначається згорнутістю, незв'язністю, своєрідною конспективністю.

Розрізняють три види внутрішнього мовлення – редуковане, розгорнуте і внутрішнє проговорювання, в структурному відношенні максимально наближене до зовнішнього мовлення. Іноді спостерігається і «мислення вголос» – мовлення, не розраховане на слухачів. По суті, це також внутрішнє мовлення, але озвучене.

«Тільки після того, як відбудеться процес скорочення, згортання зовнішнього мовлення і перетворення його у внутрішнє (це відбувається, наприклад, при переказуванні чи конспектуванні – М. К), стає доступним і зворотний процес – розгортання цього внутрішнього мовлення у зовнішнє, тобто зв'язне мовленнєве висловлювання з характерною для нього стійкою змістовою єдністю» [15, с. 202]. Так відбувається процес переходу від задуму висловлювання і його фіксації на письмі до реалізації в тексті.

Ці два процеси – вплив зовнішнього мовлення на внутрішнє (інтеріоризація) і внутрішнього на зовнішнє (екстеріоризація) – під час комунікативної мовленнєвої діяльності тісно між собою переплітаються.

Мислительний акт, здійснюваний засобами внутрішнього мовлення, – складне психічне явище, в якому умовно можна виділити три етапи: 1) усвідомлення завдання, його змісту і мети, ознайомлення з необхідним матеріалом (здійснюється на основі зовнішнього мовлення); 2) розв’язання завдання у внутрішньому мовленні, формування думки і надання їй адекватної словесної структури; 3) підготовка думки для передачі її засобами зовнішнього мовлення [14, с. 65–66]. Своєрідною моделлю цієї складної взаємодії є усні і письмові перекази.

Під час продукування власних висловлювань внаслідок осмислення зв’язків між реаліями об’єктивного світу у внутрішньому мовленні формується семантична побудова фрази, яка за допомогою лексичних, морфологічних і синтаксичних засобів трансформується у зовнішнє – усне або писемне мовлення.

Особливу роль відіграє внутрішнє мовлення у підготовці письмових висловлювань. Перш ніж написати щось, ми формуємо висловлення у мисленні, дбаємо про максимальну доступність для адресата. Писемне мовлення, у свою чергу, позитивно впливає на внутрішню роботу думки, сприяючи її розвитку та удосконаленню. Завдяки цьому людина оволодіває логікою роздумів, їх доказовістю, переконливістю. Як наслідок, підвищується ефективність навчального процесу.

Процес внутрішнього мовлення тісно пов’язаний із пам’яттю, у якій зберігаються враження від явищ дійсності, поняття, знакові засоби мови і правила їх поєднання, весь обсяг набутих людиною знань.

Мовленнєва діяльність, як внутрішня, так і зовнішня, спирається на всю сукупність пізнавальних властивостей людини, до яких належать відчуття, сприйняття, спостережливість, пам’ять, мислення, уявлення, емоції, воля.

Відчуття є основою пізнання. Саме вони породжують потреби, служать стимулом до вольової дії, до мислительного пошуку.

Сукупність відчуттів від певного об’єкта забезпечує сприйняття його як цілісного явища. Сприйняття може бути як мимовільним, без заздалегідь поставленої мети, так і цілеспрямованим, планомірним. В останньому випадку маємо справу зі спостереженням – надзвичайно важливою у навчальному процесі дією, яка передбачає відбір тих ознак предмета чи явища, які здаються людині найбільш цікавими і важливими. Саме на цій основі здійснюються такі мисленнєві операції, як аналіз, зіставлення, порівняння об’єктів, відмежування другорядного від головного, істотного від випадкового [16, с. 194]. Без цілеспрямованих спостережень неможливе опрацювання будь-якого лінгвістичного матеріалу, аналіз тексту, добір фактичного матеріалу для усних і письмових висловлювань.

У навчанні мови й формуванні мовленнєвої компетентності важливу роль відіграють такі психічні процеси, як увага і сприйняття.

На думку П.Гальперіна, увага – ідеальна, скорочена й автоматизована дія контролю, яку необхідно цілеспрямовано формувати [6]. Принагідно зауважимо, що увага виявляється не сама собою, а у зв’язку з іншими психічними процесами – відчуттям, сприйняттям, пам’яттю, мисленням [7, с. 18].

Увага як форма психічної діяльності людини виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об’єктах за одночасного абстрагування від інших, вона є необхідною умовою ефективної діяльності людини, запорукою успішного пізнання.

У процесі становлення особистості відбувається поступове зростання обсягу уваги, її концентрації та стійкості, вдосконалення уміння розподіляти й переключати увагу.

Для формування мовленнєвої діяльності людині необхідно оволодіти засобами та способами реалізації кожного з її видів, її загальними й особистісними механізмами.

Отже, формування мовленнєвих умінь і навичок – складний багаторівневий процес, що охоплює різні рівні психічного відображення фактів, явищ, предметів навколишньої дійсності (сенсорно-перцептивний, уявлен, мовленнєво-мисленнєвий) і характеризується розвитком комплексу психічних процесів (увага, пам’ять, уява), мовленнєво-мисленнєвих операцій (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення) і механізмів (сприйняття, запам’ятовування, породження мовлення).

Ці динамічні індивідуальні процеси передбачають свідоме користування виражальними засобами мови для висловлення думки та відбивають рівень сформованості мовленнєвих умінь

і навичок, який виявляється в мовленнєвій діяльності особистості і є одним із складників загальної культури людини.

Враховуючи сказане, робимо висновок, що в навчальній роботі треба не тільки використовувати всі пізнавальні можливості студентів, але й всебічно розвивати їх, застосовуючи відповідні форми і методи роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Наука, 1968. – 315 с.
2. Басев Б.Ф. Психология внутрішнього мовлення / Б. Ф. Басев. – К.: Рад. школа, 1966. – 192 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психол. труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
4. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.
5. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
6. Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления / П. Я. Гальперин // Вопросы философии. – 1977. – № 4. – С. 95–99.
7. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва-Воронеж, 2001. – 432 с.
8. Капинос В. И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории учебной деятельности / В. И. Капинос // Русский язык в школе. – 1978. – № 4. – С. 58–66.
9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколенко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
10. Кулибчук Л. М. Теоретичні засади розвитку образного мислення / Л. М. Кулибчук // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – К.: Педагогічна думка. – 1998. – № 4. – С. 24–30.
11. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1976. – 255 с.
12. Леонтьев А. А. Психолінгвістика / А. А. Леонтьев. – Л.: Наука, 1967. – 118 с.
13. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
14. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов // Отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
15. Лурия А. Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
16. Общая психология / под ред. В. В. Богословского, А. Г. Ковалева, А. А. Степанова, С. Н. Шабалина. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1973. – 351 с.
17. Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. Леонтьев А. А.; АН СССР; Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
18. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
19. Сеченов И. М. Психология поведения / И. М. Сеченов. – Избранные психологические труды / Под. ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 318 с.

УДК 811.161.2(07)

А. П. САВИЧ

ВИВЧЕННЯ Й ВИКОРИСТАННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ У СВІТІ ПРАЦЬ О.М.БІЛЯЄВА

Проаналізовано один із аспектів наукового доробку професора Олександра Біляєва – вивчення передового педагогічного досвіду. Опрацьовано методичні знахідки вчителів, науковців, які стосуються висвітлення питань методичного характеру. Визначено джерела педагогічного досвіду, окреслено їх загальні характеристики, обґрунтовано доцільність використання у практиці школи. Висвітлено власний погляд на внесок лінгводидакта у розвиток окресленого питання.

Ключові слова: передовий педагогічний досвід, джерела педагогічного досвіду, урок мови.

ИЗУЧЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В СВЕТЕ РАБОТ А.М. БЕЛЯЕВА

Проанализирован один из аспектов научной работы профессора А.М. Беляева – изучение передового педагогического опыта. Обработаны методические находки учителей, научных деятелей, которые касаются освещения вопросов методического характера. Определены источники педагогического опыта, очерчены их общие характеристики, обоснована целесообразность использования в практике школы. Освещен собственный взгляд на вклад лингводидактики в развитие обозначенного вопроса.

Ключевые слова: передовой педагогический опыт, источники педагогического опыта, урок языка.

L. P. SAVYCH

STUDYING AND APPLYING OF PROGRESSIVE PEDAGOGICAL EXPERIENCE FROM THE VIEW OF SCIENTIFIC WORKS BY PROFESSOR A.M. BELIAEV

This paper analyzes one of the aspects of scientific research conducted by professor A.M. Beliaev – studying of progressive pedagogical experience. Methodological findings which are in touch with methodological questions discovered by teachers and scientists were processed. The sources of pedagogical experience along with their main characteristics were defined. Also the reasonability of applying such experience at school practice was grounded. The self-view at contribution of lingvodidactics at the evolution of indicated question is shown.

Keywords: progressive pedagogical experience, the sources of pedagogical experience, lesson of language.

В умовах національного відродження перед педагогічною наукою і практикою постають проблеми, зумовлені потребою звернення до методичної спадщини видатних учених із метою використання їх здобутків у сучасній школі. Осмислення прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення є необхідною передумовою всебічного розуміння проблем, що виникають у зв'язку зі створенням національної системи освіти. Вивчення наукового доробку вітчизняних учених залишається актуальним, збагачує вітчизняну науку, дає можливість прогнозувати її майбутнє.

Школа за роки свого існування нагромадила багатий передовий досвід – джерело розвитку педагогічної науки, підґрунтя зростання професіоналізму, майстерності вчителів-практиків. Його постійне вивчення, осмислення, оновлення зумовлене змінами парадигми освіти, концепцій навчання й виховання, форм і методів практичної діяльності педагогів.

Мета статті – проаналізувати методичні праці О.М.Біляєва, присвячені опису передового педагогічного досвіду, а також визначити його роль та значущість у розвитку методичної думки.

Передовий педагогічний досвід – це сукупність знань, умінь і навичок, набутих у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форма засвоєння педагогами раціональних здобутків своїх колег.

О. М. Біляєв, як один із фундаторів методичної науки, був добре обізнаним із проблемами тогочасної школи, тому у системі його поглядів завжди висвітлювалися питання, які б допомагали вчителям-словесникам підвищити ефективність навчання рідної мови в школі. Це, у свою чергу, потребувало не тільки створення нових методичних розробок, а й вивчення та осмислення уже відомих лінгводидактичних надбань. Серед останніх варто назвати наукові праці лінгводидактів, учителів, які дають змогу репрезентувати їх передовий досвід.

Як відомо, основною формою організації навчально-виховного процесу є урок, тому перед методичною наукою постає завдання, що полягає у пошуку шляхів піднесення його

ефективності. З цією метою О.М.Біляєв детально проаналізував методичні знахідки науковців, учителів і вказав на доцільність звернення до них.

Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти СРСР» (1959) накреслив перед тогочасною школою нові завдання. Кращі теоретики та практики добре усвідомлювали актуальність таких проблем, як підвищення ефективності педагогічного процесу, активізація навчальної діяльності школярів, розвиток їх творчої самостійності, тому у практиці шкіл було чимало нововведень. Педагоги почали працювати над визначеними проблемами. Як наслідок, на сторінках періодичних видань на початку 60-х років з'являлося чимало статей, у яких порушувались актуальні питання методичного характеру. Учителі почали більш творчо підходити до проведення уроку, визначення його структури, типології, планування. Особлива увага у висвітленні заданих питань належала педагогам Липецької області.

У 1962 році на сторінках журналу «Українська мова та література в школі» виходить друком стаття О. М. Біляєва «Про досвід раціональної організації уроку в школах Липецької області» [3], де вчений дає схвальну оцінку роботі передових учителів. Аналіз відвіданих занять, на думку методиста, дає змогу стверджувати, що головне в цьому досвіді – «боротьба з шаблоном у побудові і проведенні уроку, ефективне використання навчального часу на уроці, більш раціональна організація занять, удосконалення методів і прийомів навчання» [3, с. 83].

Уроки у школах Липецької області відзначаються змістовністю, оригінальністю; широко використовуються різні типи уроків поряд з уроками вивчення нового матеріалу: уроки закріплення, повторення, перевірки знань. Крім цього, вчителі-словесники відмовилися від трафаретного розчленування комбінованого уроку на певні етапи: вони об'єднують роботу над формуванням нових знань з удосконаленням і перевіркою раніше засвоєних, використовуючи при цьому різні види самостійної роботи. Характерною особливістю таких уроків є їх насиченість, улагоджений темп проведення, що дає змогу використовувати кожную хвилину уроку. Завдяки чіткій організації занять відпала потреба в організаційній частині уроку, адже процес підготовки повинен відбутися до уроку.

Цікавим і доцільним є об'єднання двох розрізнених процесів – навчання та виявлення знань. Із цією метою вчителі-словесники Липецької області вдосконалили методику перевірки домашнього завдання та опитування учнів: відмовилися від такого способу перевірки, коли один з учнів відповідає, а інші нічим не заняті, оскільки на уроці дублюється робота, виконана вдома. Доцільною, погоджується О. М. Біляєв, буде перевірка, яка включатиме в себе виконання завдання, аналогічного домашньому. Як наслідок, до активної роботи залучиться весь клас. Такий спосіб опитування варто практикувати тоді, коли проводиться граматичний розбір різних видів, виписування речень з художніх творів, виконання вправ за підручником, складання схем речень і речень за схемами, взаємна перевірка робіт учнями тощо.

Ми долучаємося до думки О. М. Біляєва, що коли домашнє завдання має творчий характер, варто все ж таки проводити його перевірку в класі з метою колективного виправлення допущених помилок. Вважаємо також, що опитування треба проводити для перевірки домашнього завдання з метою оцінювання домашньої роботи учнів, можна й після вивчення нового матеріалу, усвідомлення і запам'ятовування правил, а також тоді, коли виконуються вправи на закріплення вивченого теоретичного матеріалу.

Оцінювання знань і навичок учнів у липецьких школах відбувалося за допомогою застосування «поурочного балу»; вчитель враховує усю роботу учнів на уроці, оцінку виставляє наприкінці уроку, що й стимулює останніх до активної участі в ході уроку. Відзначимо, що й у сучасних школах переважно використовується липецький метод оцінювання. Хоч ми з цим частково не погоджуємося, оскільки діти хочуть уваги вчителя і відповідно оцінки за виконану домашню вправу, вивчене правило; учень також очікує мотивації оцінки, прагне почути, на що слід звернути увагу, щоб отримати вищу кількість балів. Крім цього, вчитель не завжди зможе тримати в пам'яті всі відповіді дітей, їх недоліки, тому не зуміє ретельно провести аналіз відповіді кожного учня і справедливо оцінити його знання і вміння.

За липецьким методом пропонується виклад нового матеріалу на уроках проводити якомога коротше, без зайвих слів, застосовуючи при цьому перевірені методи – бесіду,

розповідь, спостереження над мовою тощо; при цьому слову вчителя – аргументованому поясненню – відводиться основна роль.

Економне розкриття теми дає можливість більше уваги приділяти вправам, самостійній роботі учнів. Зазвичай для цього використовуються вправи з підручника, а також картки з роздавальним матеріалом. На уроці учні встигають виконати 7–8 видів вправ, що сприяє глибшому засвоєнню набутих знань, виробленню відповідних навичок. Це все призводить до того, що навчальний матеріал діти в основному вивчають під час уроку, а на домашнє завдання подається лише третина того, що вивчалось на уроці. Цим самим ліквідується перевантаження учнів домашніми завданнями.

Інтенсивність праці учнів на уроках рідної мови, її чітка організація, на думку Олександра Михайловича, виховує «в учнів звичку до самостійної праці, старанність, високу дисципліну. Адже кожен учень ні на хвилину не залишається без роботи. Діти бачать успіхи в навчанні, і це вселяє в них віру в свої сили, збуджує інтерес до знань, що позитивно відбивається на піднесенні успішності в школі» [3, с. 86].

Відвідані уроки в школах Липецької області дали змогу лінгводидактам судити про доцільність використання запропонованої методики, адже учні добре знали програмовий матеріал, уміло використовували набуті знання на практиці.

Поряд зі схваленням передового липецького досвіду у наукових розробках О. М. Біляєва знаходимо застереження щодо не вдумливого його використання. Учений підкреслює, що «нове, передове, що з'являється в теорії і практиці навчання і виховання учнів, не можна механічно переносити в будь-яку школу без урахування конкретних умов. Інакше нові прийоми і форми роботи, тренувальні вправи перероджуються в шаблон і, замість того, щоб сприяти вдосконаленню педагогічного процесу, тільки шкодять справі» [3, с. 83].

Для багатьох учителів використання липецького досвіду зводиться до відмови від етапної побудови уроку. Олександр Михайлович вважає, що це добре, коли шаблонну схему уроку замінює динамічне і обгрунтоване чергування творчих робіт, у процесі якого виробляються відповідні вміння і навички; проте варто пам'ятати, що урок не може бути безструктурним. Тому погоджуємось із твердженням лінгводидакта, що коли говорити про досвід роботи липецьких вчителів, то «мова має йти скоріше про зміст уроку, про поєднання різних форм і видів роботи, про поєднання опитування і навчання в єдиний процес, щоб цей процес був процесом безперервного навчання» [3, с. 85]. Готуючись до уроку, вчитель повинен чітко уявляти собі структуру уроку, систему видів робіт, що поєднується одна з одною із дотриманням принципу наступності і послідовності навчання.

Часто педагоги захоплюються надмірним використанням різних видів робіт, вправ. Як наслідок, учні не встигають за дуже швидким темпом уроку. Тому потрібно насамперед пам'ятати, що використовувати відповідні методичні прийоми потрібно, виходячи з характеру матеріалу, що вивчається, завдань, які ставить учитель перед уроком. Звідси випливає, що головним у липецькому досвіді залишається творчість, а «творчість повинна безупинно розвиватися, вдосконалюватись» [3, с. 86]. Важливо, щоб один вид роботи легко пов'язувався з наступним, щоб урок був суцільним, а не складався з окремих частин, особливо коли наступна не випливає з попередньої.

Щоб зацікавити учнів на уроці, на думку лінгводидакта, потрібно використовувати оригінальний, незвичайний підхід до вивчення програмового матеріалу. Для цього доцільним буде проведення роботи за картиною, бесіди чи цікаві розповіді на теми, які цікавлять школярів відповідно до їх вікових особливостей.

Ознайомлення з передовим педагогічним досвідом учителів Липецької області насправді дозволяє словесникам дотримуватися системи методичних рекомендацій, що сприятимуть удосконаленню навчально-виховного процесу, а також підвищенню ефективності уроків рідної мови в школі.

Вивчення передового педагогічного досвіду є одним із джерел збагачення вчителів методичними відомостями про уроки нового типу (нестандартні), про методику їх проведення, використання відповідної системи вправ тощо. Звернення до методичних надбань лінгводидактів, до аналізу їх доробок також сприяє формуванню педагогічної майстерності словесників.

Передовий педагогічний досвід висвітлювався також у педагогічних виданнях. У 1963 році вийшов у світ перший номер журналу «Українська мова і література в школі», який за роки свого існування акумулював у собі передову методичну думку кращих учителів-словесників. Добре розуміючи його значення для сучасної школи, О. М. Біляєв підготував статтю «Порадник учителя мови» [2], у якій вказав на роль, яку відіграв названий журнал за 25 років свого існування. Крім цього, вчений акцентував увагу на методичних проблемах, що порушувалися видатними лінгводидактами на сторінках періодики.

Так, у спрямуванні творчих пошуків учителя значну роль відіграли методисти В. І. Масальський (статті: «Вивчення граматики в середній школі» (1951), «Вивчення прийменників у середній школі» (1952), «Вивчення української та російської мов у середній школі» (1951)), А. П. Медушевський («Грамотичний розбір на уроках мови в середній школі» (1951), низка методичних розробок із фонетики, морфології, синтаксису), М. К. Тищенко (статті про вивчення іменника та прикметника), І. О. Синиця («Особливості усної та писемної мови учнів 5–7 класів» (1956), «Взаємозв'язок усної та писемної мови учнів 5–7 класів» (1958).

Крім цього, журнал вмщував наукові праці з питань розвитку мовлення у зв'язку з вивченням граматики (В. П. Бойчук, П. С. Стрільців), про словникову роботу (М. І. Дорошенко, І. С. Олійник), розвиток усного та писемного мовлення на уроках (В. П. Галкін, І. С. Колесник, М. В. Павлович), піднесення стилістичної грамотності учнів (В. З. Кадельчук, М. П. Миценко, М. І. Ситник, Я. С. Шлаган), взаємозв'язок у викладанні споріднених української та російської мов (С. О. Зарицький, Д. І. Мірошник, М. Д. Шахнович, Ф. Я. Середа) тощо.

Специфікою журналу було те, що у ньому обговорювалося все нове, що з'являлось у теорії та практиці навчання мови в школі. Як наслідок, виходять друком статті, що порушують питання, актуальні у другій половині 60-х років ХХ століття. Серед них основна увага приділяється фонетиці (Л. І. Прокопова, А. Г. Кващук), вивченню словотвору, граматики та правопису (В. Я. Мельничайко, Л. П. Рожило, Л. М. Симоненкова), лексики (Н. А. Пашківська, Л. М. Симоненкова, В. Я. Мельничайко, Л. М. Марченко).

Удосконалення шкільної освіти викликало потребу в модернізації форм і методів роботи з учнями. Публікуються статті, автори яких діляться досвідом удосконалення існуючих і шукають нових методів роботи на уроці для забезпечення всебічного розвитку особистості. Як передова у 1972 році виходить у світ праця О. М. Біляєва «Сучасний урок мови» [4], у якій відповідно до нових вимог розглянуто зміст, побудову та методику проведення уроку української мови в середній школі.

Спостерігаємо, що О. М. Біляєв схвально відгукується про передовий педагогічний досвід своїх сучасників, проте наголошує, що використовувати його потрібно відповідно до вимог і завдання конкретної школи.

Серед відомих пошуків лінгводидакта є такі, що пов'язані з визнанням окремих видатних учених сучасності, їхньої педагогічної і методичної творчості. Знаходимо низку інформаційних статей про відомих методистів, серед яких О. П. Мазуркевич («О. П. Мазуркевич (До 70-річчя з дня народження)» [6], С. Х. Чавдаров, В. Я. Мельничайко, М. Г. Стельмахович.

Відомості про останні три персони подано в енциклопедії «Українська мова» [6]. Добре обізнаний з діяльністю видатних методистів, О. М. Біляєв коротко схарактеризував основні віхи життєвого шляху та наукові досягнення учених. Так, наприклад у статті «Стельмахович Мирослав Гнатович» [6, с. 597], подано лише окремі моменти з життя професора. Доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України досліджував проблеми формування культури усного мовлення учнів, етнопедагогічні засади методики мови, систему мовних вправ та завдань. Основним його працями були методичні посібники «Розвиток усного мовлення на уроках української мови» (1976), «Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах» (1981), «Методика викладання народознавства в школі» (1995), монографія «Народна педагогіка» (1985).

Вагоме місце у методичній науці, на думку О. М. Біляєва, посідає постать українського педагога, методиста, члена-кореспондента АПН РРФСР, професора Київського інституту, директора УНДІПу (згодом НДІ педагогіки УРСР) С. Х. Чавдарова. Коло інтересів цього науковця охоплювало чимало питань, найголовнішими з них вважає Олександр Михайлович, проблеми навчально-виховної роботи в школі, історії педагогічної думки, методики викладання

української мови в школі тощо. Науковий доробок С. Х. Чавдарова складають численні підручники з української мови для 1–4 класів, посібники з методики викладання української мови в школі та безліч статей, у яких порушувалися актуальні тогочасні питання.

О. М. Біляєв уклав енциклопедичну статтю з відомостями про професора, доктора педагогічних наук Мельничайка Володимира Ярославовича. У полі зору ученого знаходилися актуальні питання синтаксису, мовлення учнів, стилістичної роботи в школі, позакласні та факультативні заняття з мови тощо. Основними його працями вважаються: «Робота з граматичними синонімами на уроках української мови в IV–VIII класах» (1975), «Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад» (1984), «Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови» (1986) тощо.

Дещо іншою за спрямуванням є стаття О. М. Біляєва про О. Р. Мазуркевича, оскільки він висвітлює матеріал про вченого у галузі методики вивчення літератури в школі. Це, знову ж таки свідчить про обізнаність О. М. Біляєва не тільки з особливостями розвитку методики української мови, а й літератури, а також про багатогранність його наукового світогляду. Академік АПН СРСР, доктор педагогічних наук, професор Олександр Романович Мазуркевич є автором численних праць з історії та теорії педагогіки, методики літератури, літературознавства, критики, публіцистики («Виховна сила художньої літератури», «Нариси з історії методики української літератури»), підручників з української літератури для загальноосвітніх шкіл. О. М. Біляєва і О. Р. Мазуркевича поєднувала спільна праця над розквітом українського слова у процесі інтеграції мови і літератури.

Звернення до наукових надбань вітчизняних методистів, на думку О. М. Біляєва, є одним із шляхів вдосконалення педагогічної майстерності словесників, а відтак і підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Як завжди, учений застерігає від сліпого наслідування досвіду, набутого ученими, учителями-словесниками, оскільки будь-яка методика вимагає творчого використання передового педагогічного досвіду.

Проведений аналіз дає право стверджувати, що О. М. Біляєв не стояв осторонь важливих методичних проблем, однією з яких є вивчення передового педагогічного досвіду. Хоч змінюється час, людство дедалі більше прогресує, але проблеми залишаються ті ж. Тому доцільним буде звернення багатьох педагогів до надбань науковця з метою піднесення рівня навчання мови в загальноосвітній школі, що є особливо актуальним у наш час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв О. М. Мазуркевич О. Р. До 70 річчя з дня народження (спеціаліст в галузі педагогіки) / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1983. – № 10. – С. 78–79.
2. Біляєв О. М. Порадник учителя мови [Про роль журналу «Українська мова і література в школі» в роботі вчителів України] / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1976. – № 3. – С. 73–78.
3. Біляєв О. М. Про досвід раціональної організації уроку в школах Липецької області / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1962. – № 3. – С. 83–86.
4. Біляєв О. М. Сучасний урок мови / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1972. – № 9. – С. 1–10.
5. Біляєв О. М. За творче використання липецького досвіду [учителів] / О. М. Біляєв, І. І. Ярмук // Українська мова і література в школі. – 1963. – № 5. – С. 3–10.
6. Українська мова: Енциклопедія / В. М. Русанівський, О. О. Титаренко, М. П. Зяблюк та ін. – К.: Укр. енциклопедія, 2000. – 725 с.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 811.161.2(07)

Н. А. ВАСИЛЬКІВСЬКА

ОЗНАЙОМЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СПІЛЬНОКОРЕНЕВИМИ МОРФЕМНИМИ ПОВТОРАМИ ЯК ЗАСОБАМИ ВИРАЖЕННЯ ЗВ'ЯЗНОСТІ ТЕКСТУ

У статті розкрито нові резерви розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на основі функціонально-комунікативного підходу. Охарактеризовано методичну систему роботи над засобами зв'язності тексту, а саме: ознайомлення учнів початкових класів із спільнокореневими морфемними повторами в ролі засобів міжфразового зв'язку. Викладено науково-теоретичні засади та методичні рекомендації опрацювання згаданого лексичного засобу вираження зв'язності тексту.

Ключові слова: лінгвістика тексту, засоби міжфразового зв'язку, спільнокореневі морфемні повтори.

Н. А. ВАСИЛЬКОВСКАЯ

ОЗНАКОМЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОДНОКОРЕННЫМИ МОРФЕМНЫМИ ПОВТОРАМИ КАК СРЕДСТВАМИ ВЫРАЖЕНИЯ СВЯЗНОСТИ ТЕКСТА

В статье раскрыты новые резервы развития связной речи младших школьников на основании функционально-коммуникативного подхода. Охарактеризовано методическую систему работы над средствами связности текста, а именно: ознакомление учащихся начальных классов с однокоренными морфемными повторами в роли средств межфразовой связи. Изложено научно-теоретические основы и методические рекомендации изучения указанного средства выражения связности текста.

Ключевые слова: лингвистика текста, средства межфразовой связи, однокоренные морфемные повторы.

N. A. VASYLKIVSKA

THE INTRODUCTION OF MORPHOLOGICAL REPETITIONS OF RELATED WORDS AS MEANS OF EXPRESSING TEXT COHERENCE TO THE JUNIOR CLASSES PUPILS

The article reveals new ways of development of coherent speech of junior classes pupils based on the functional and communicational approach. The methodological system of work with the means of expressing coherence such as the introduction of morphological repetitions of related words as means of interphrasal relations is characterized. Theoretical basis and methodological recommendations for practicing the given means of expressing text coherence are presented.

Keywords: text linguistics, means of interphrasal relations, morphological repetitions of related words.

З огляду на значущість рідної мови для опанування знань з інших предметів та становлення і розвитку духовно багатой особистості українській мові відведено особливу роль у навчальному процесі.

Нові тенденції шкільної мовної освіти передбачають посилення практичної спрямованості процесу опанування української мови, підпорядкування роботи над мовною теорією інтересам мовленнєвого розвитку учнів. Як зазначає В. Я. Мельничайко, – «треба посилити практичну спрямованість уроків мови, постійно виявляти неослабну увагу до тих аспектів навчальної роботи, від яких залежить розвиток мовлення школярів.

На це й націлює навчальна програма, згідно з якою робота з розвитку мовлення повинна здійснюватись під час вивчення всіх тем і розділів» [4, с. 4]

Дедалі більшого значення в лінгвістиці набуває проблема визначення та обґрунтування концептуальних положень функціонально-комунікативного напрямку навчання рідної мови. «Нині ідея комунікативного навчання все більше охоплює й граматику. На відміну від традиційної, тобто описової, вона має стати в шкільному курсі функціональною. Це допоможе школярам краще зрозуміти роль виучуваних мовних засобів у досягненні комунікативної мети, зорієнтованої на вираження думки, спілкування» [1, с.14]. Формування у молодших школярів мовленнєвих умінь варто здійснювати у взаємозв'язку і з опорою на вивчення лексико-граматичного матеріалу, зокрема ознайомлення учнів зі здатністю частин мови служити засобами міжфразового зв'язку.

Розв'язання даної проблеми започатковано у дослідженнях В. Бадер, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Д. Кравчука, Т. Ладиженської, В. Мельничайка, О. Мельничайко, В. Собко та ін. Науковці довели принципову доцільність і можливість введення відомостей з лінгвістики тексту в практику навчання мови молодших школярів і формування на цій основі комунікативно-мовленнєвих умінь.

Наявність у сучасному шкільному курсі рідної мови відомостей про текст, його основні ознаки, мовні засоби вираження зв'язності дала змогу значно покращити рівень формування в учнів початкових класів комунікативних умінь. Проте, як показує аналіз зв'язних писемних висловлювань, навчання молодших школярів будувати систему структурно-семантичних зв'язків між компонентами тексту ще потребує вдосконалення. Одноманітність використання мовних засобів вираження зв'язності тексту, неправильне чи невдале їх вживання свідчать про незнання учнями відповідних теоретичних відомостей, внаслідок чого засоби зв'язності тексту вибираються ними інтуїтивно, неусвідомлено.

Чинними програмами і підручниками з української мови передбачено ознайомлення школярів із засобами зв'язності. Однак серед їх багатоманітності обрано лише деякі лексичні засоби. До того ж мовний матеріал, передбачений для засвоєння у 3–4 класах, не використовується повною мірою в реалізації основних завдань програми з розвитку зв'язного мовлення. На наш погляд, необхідно розширити коло засобів вираження зв'язності тексту, з якими доцільно ознайомити учнів; формування і вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок доцільно здійснювати у взаємозв'язку і з опорою на вивчення лексико-граматичного матеріалу.

Мета публікації – з'ясувати, як використання ресурсів програмового матеріалу, сприяє розвитку в учнів більш цілеспрямованих і продуктивних умінь і навичок побудови зв'язних висловлювань; описати зокрема, як у процесі вивчення лексико-граматичного матеріалу знайомити учнів зі спільнокореновими морфемними повторами – засобами вираження зв'язності тексту.

Згідно з традиційною класифікацією (за ознакою приналежності до того чи іншого мовного рівня) розрізняють лексичні, морфологічні, синтаксичні засоби зв'язку. До лексичної (лексико-граматичної) групи засобів вираження зв'язності відносять мовні одиниці, що мають певне лексичне значення або набувають його в контексті і використовуються для реалізації функції зв'язку шляхом заміщення значення (або вказівки на нього) якихось мовних одиниць чи певного відрізка попереднього речення. До цієї групи засобів передусім зараховують усі види лексичних повторів.

У літературі з теорії тексту термін «повтор» в основному практикується широко, в розумінні «семантичного повтору», внаслідок чого він включає в себе абсолютний лексичний повтор, повтор спільнокоренових слів, повтори, побудовані за принципом метафори або метонімії, слова-синоніми, частина замість цілого, позначення роду замість виду, загального замість часткового тощо.

Особливим видом лексичного повтору вважаються **спільнокореневі морфемні повтори**, які виступають модифікаторами вихідних слів. Використання спільнокореневих варіативних повторів часто пов'язане з трансформацією вихідного слова в іншу частину мови. Подібні трансформації найчастіше відбуваються між іменниками та дієсловами (біг – бігати, квітець – квітуче).

Часткова зміна семантичної співвіднесеності вихідного і похідного слів зумовлює їх різну синтаксичну і семантичну роль у структурі ССЦ. Відмінність граматичних форм не заважає словам, утвореним від одного кореня, зберігати спільність у значенні. Спільність споріднених слів виявляється не лише у виразальному плані (у наявності в них того самого кореня), але й у змісті (корінь виражає спільний для всіх споріднених слів елемент значення). Зберігаючи спільність обсягу і змісту, варіативний повтор служить засобом міжфразового зв'язку. Наведемо приклад:

Дубові діти
На *галяві* виріс дуб
І корою зашкаруб,
Розгорнув крилаті віти,
А на них – дубові діти.
Дуб гойдає їх, гойда
І на діток погляда:
Мов, скоріш зростаєте, діти, –
Рад я вами жолудіти.
Десь на осінь ви, смаглявці,
Сипонете по *галявці*.
І сказав дубок-сусід:
Розпочавсь дубовий рід!

Віктор Кочевський

Наявність спільнокореневих слів у тексті дозволяє здійснювати послідовне розгортання думки, лексичну наступність. Повторювані у тексті слова (*дуб, діти, галява*) зв'язують у єдине ціле опис ситуації, на тлі якої відбуваються події, картини цих подій, що розгортаються на очах спостерігача. Знаходячись у контактній і дистантній розташованих реченнях, споріднені слова цементують текст семантично.

Як засіб вираження зв'язності споріднені слова здатні (залежно від приналежності до тієї чи іншої частини мови) позначати особу, якість, дію, стан і т.п. (бджолина сім'я – бджола; радіти – радість; висока – височина; стихло – тихо). Міжчастиномовні та внутрішньочастиномовні (зайчення – зайчиха; білий – біленький; танцювати – витанцювувати; тихо – тихенько) словотвірні зв'язки слів розрізняються семантико-словотвірними відтінками, які використовуються для точної характеристики предмета, явища, стану. Це визначає їх роль у створенні смислової, структурної та комунікативної зв'язності тексту.

Третьюкласникам треба дати певні теоретичні відомості про спільнокореневі морфемні повтори. А саме: у тексті спільнокореневі слова можуть виконувати роль засобів зв'язку; допомагають точно, виразно передавати задум автора, вимагають умілого їх використання з метою уникнення невдалого повтору. У ході виконання тренувальних вправ слід формувати в учнів уміння виявляти в тексті споріднені слова, які виконують роль засобів зв'язку, визначати їх роль та використовувати як засіб зв'язку; замінювати зайвий повтор споріднених слів їх синонімами. На це доцільно відвести дві години під час вивчення відповідної теми програми.

На першому уроці можна запропонувати учням вправи, спрямовані на формування уявлень про роль споріднених слів у тексті, а також розвиток умінь визначати споріднені слова, які виконують роль засобів зв'язності.

Вправа 1.

1. Прочитайте. Чи зв'язані ці речення за змістом? Доведіть.

Як духмяно пахнуть трави! І серед цих пахощів розрізняєш запах суниць. Ніжний, солодкий аромат манить до себе...

Зірвав я кілька запашних ягід (*За Юрієм Старостенком*).

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

2. Укажіть слова, які допомагають пов'язати речення у текст. Чи є серед цих засобів споріднені слова? Назвіть речення, які ними пов'язуються.

3. Яку картину автор допоміг нам відчутти, вживаючи як засіб зв'язку в цьому тексті споріднені слова? Як би сприймався текст, якби ми спробували замінити ці слова іншими, близькими за значенням?

4. Зробіть висновок про те, яку додаткову роль у цьому тексті виконують споріднені слова (допомагають точно, образно передати задум автора).

Вправа 2.

1. Прочитайте.

Вишиванка

Мама вишила мені

Квітками сорочку.

Квіти гарні, весняні:

— На, вдягай, синочку!

В нитці — сонце золоте,

Пелюстки багряні,

Ласка мамина цвіте

В тому вишиванні.

Вишиваночку візьму,

Швидко одягнуся,

Підійду і обійму

Я свою матусю.

Вадим Крищенко

2. Випишіть групами споріднені слова. Вкажіть, які з них виконують роль засобів зв'язку. Свої міркування доведіть.

На другому уроці доцільно запропонувати учням вправи, спрямовані на розвиток умінь пов'язувати речення за допомогою споріднених слів, уникати зайвого повтору цих слів у реченнях тексту.

Вправа 1. 1. Прочитайте.

Лижі

Настав час для лижних прогулянок. *(Ти весело біжиш на лижах)* За тобою протягнувся довгий слід. Це лижня.

2. На місці пропущеного вставте речення, яке б поєднало подані речення у текст. Як засіб зв'язку використайте споріднене слово.

3 метою розвитку умінь уникати зайвого повтору споріднених слів можна запропонувати учням виконати таку вправу.

Вправа 2.

1. Прочитайте текст.

Лікування

Хворий прийшов у лікарню до лікаря. Лікар оглянув його і приписав ліки. Через кілька днів хворий одужав (Олександра Мельничайко).

2. Назвіть споріднені слова. Чи виконують вони роль засобів зв'язку в цьому тексті. Поясніть.

3. Доповніть текст реченнями про те, як хворий лікувався. Подумайте, чи є потреба і надалі використовувати для зв'язку між реченнями споріднені слова? Чому? Якими словами їх можна замінити, щоб не зловживати повтором?

4. Який висновок про використання споріднених слів як засобів зв'язку ви можете зробити?

Підсумовуючи вивчене, вчитель підкреслює, що у тексті споріднені слова можуть виконувати роль засобів зв'язку, допомагають точно передавати задум автора.

Аналогічну роботу можна проводити і під час вивчення частин мови, ознайомлюючи третьокласників зі спільнокореновими словами-іменниками, прикметниками, дієсловами.

Опрацюючи іменник, можна запропонувати учням такі вправи.

Вправа 1.

1. Прочитайте. Про кого йдеться в тексті?

Хмарка

З далекого моря занесло хмарину.

Приніс її вітер, підгонив у спину.

Стомила, заплакала хмаронька та

і сльози свої пролила на жита,

на гай, на долини,

сльозини-перлини.

Марія Познанська

2. Випишіть з тексту споріднені слова. До якої частини мови вони належать?

3. Яку роль у цьому тексті виконують?

Вправа 2.

1. Прочитайте.

Пухнастий та білесенький засипав все

Біжить ... весело в засніжений садок.

З лопатами, з санчатами працює ...,

збудуєм з ... хату ми посеред двора!

Наталя Забіла

2. Спишіть текст, уставляючи з довідки пропущені слова.

Слова для довідки: *сніг, сніжок, малеча, дівтора.*

3. Які з поданих іменників близькі за значенням, а які споріднені?

4. Чи можна ці іменники назвати засобами зв'язку? Чому?

Використання прикметників-спільнокореневих слів можна показати учням на прикладі таких вправ.

Вправа 1.

1. Прочитайте.

Липень

Чудовим ароматом квітух лип наповнене повітря. Для бджіл настала пора збирання липового меду. Щоб зібрати солодкий нектар, дружні бджолині сім'ї не гають жодної погожої днини.

2. Випишіть парами споріднені слова. Яку роль вони виконують у тексті?

3. Чи є серед споріднених слів прикметники? Укажіть, які речення пов'язуються з їх допомогою.

Вправа 2.

1. Прочитайте.

Осінь, зима, весна.

2. До поданих іменників доберіть спільнокореневі слова-прикметники і запишіть. Із будь-якою парою слів складіть два речення, зв'язаних за змістом.

3. Чи можна сказати, що прикметники допомагають пов'язувати речення одне з одним. Поясніть свої міркування.

Працюючи з дієсловами, вчитель може запропонувати такі вправи для засвоєння учнями матеріалу про роль споріднених слів.

Вправа 1.

1. Прочитайте текст. Доберіть до нього заголовки.

Весною і восени ми бачимо всюди пролітаючих птахів. Висота польоту різна. Частіше птахи летять високо, та іноді вітер притискує мандрівників низько до землі. Летять вони вночі і вдень. Летять птахи малі і великі: від лебедя до крихітних корольків.

У кінці літа відлітають зозулі, стрижи, іволги. Першими відлітають, останніми прилітають.

За дрібними пташиними зграями — синицями, шпаками, жайворонками, чечітками — летять яструби та сови.

Видовище масових перельотів хвилює кожну людину (*За Василем Песковим*).

2. Випишіть з тексту споріднені слова. Чи можна їх назвати засобами зв'язку. Чому?

3. Знайдіть серед цих слів і підкресліть дієслова, які разом з іншими засобами зв'язку допомагають пов'язувати одне з одним усі речення тексту.

4. Визначте час дієслів, доберіть до них дієслова минулого та майбутнього часів із тим же коренем.

Вправа 2.

До дієслова *зимувати* доберіть спільнокореневий іменник та прикметник.

Усно складіть невеличкий текст про зимівлю птахів нашого краю. Використайте як засоби зв'язку дібрані вами спільнокореневі слова.

Під керівництвом учителя третьокласники роблять висновок про роль у тексті іменників, дієслів, прикметників-споріднених слів.

Про ефективність пропонованої системи завдань свідчать результати порівняльного аналізу зв'язних писемних висловлювань молодших школярів. Кількість учнів дослідних класів, які доцільно використали спільнокореневий морфемний повтор у ролі засобу зв'язності тексту, вдвічі, а то й утричі більша порівняно з учнями контрольних класів. Так, спільнокореневі слова-іменники в ролі засобу міжфразового зв'язку правильно використали 48% школярів дослідних класів і лише 19% учнів контрольних класів, спільнокореневі дієслова – 57% і 20% учнів.

Пропоновану методичну систему роботи над засобами зв'язності слід розглядати як частину загальнометодичної системи опрацювання тексту в школі, яка, з одного боку, забезпечує органічний взаємозв'язок у вивченні різних розділів програми, підносить на значно вищий рівень функціональність виучуваного граматичного матеріалу (у нашому випадку – частин мови), а з другого боку, – сприяє розв'язанню найважливішого завдання школи – формувати у молодших школярів уміння й навички вільно володіти мовою як засобом спілкування і розвитку.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці функціонально-стилістичного підходу до вивчення повнозначних частин мови, які вивчаються в початковому курсі української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко, М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посібник / М. С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
2. Ладыженская, Т. А. Об изучении связной речи детей, поступающих в школу / А. Т. Ладыженская // Характеристика связной речи детей 6-7 лет. – М.: Просвещение, 1979. – С. 10–23.
3. Лосева, Л. М. Как строится текст : пособие для учителей / Л. М. Лосева; под ред. Г. Я. Солганика. – М.: Просвещение, 1980. – 94 с.
4. Мельничайко, В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: посіб. для вчителів / В. Я. Мельничайко. – К.: Рад. школа, 1986. – 168 с.

УДК 373.1.02: 372.8

К. А. БУРДА

КРАЄЗНАВЧА РОБОТА ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ МОВИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТЕРНОПІЛЬЩИНИ)

Обґрунтовано зміст і шляхи реалізації краєзнавчої роботи на уроках мови в умовах Тернопільського регіону. Визначено місце і значення впровадження літературного краєзнавства на уроках мови; окреслено основні напрямки краєзнавчої роботи вчителя-словесника; створено список літератури для використання у краєзнавчій роботі за кожним напрямом діяльності. Укладено дидактичний матеріал у вигляді карток для учнів п'ятого класу з урахуванням змісту чинної програми.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, літературне краєзнавство, краєзнавча робота, Тернопільщина літературна, дидактичний матеріал.

КРАЕВЕДЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ ЯЗЫКА (ЗА МАТЕРИАЛАМИ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТЕРНОПОЛЬЩИНЫ)

Обоснованы содержание и пути реализации краеведческой работы на уроках языка в условиях Тернопольского региона. Определены место и значение внедрения литературного краеведения на уроках языка; очерчено основные направления краеведческой работы учителя-словесника; создан список литературы для использования в краеведческой работе за каждым направлением деятельности. Разработан дидактический материал в виде карточек для учеников пятого класса с учетом содержания действующей программы.

Ключевые слова: межпредметные связи, литературное краеведение, краеведческая работа, Тернопольщина литературная, дидактический материал.

K. L. BURDA

COUNTRY STUDY WORK AS ONE OF THE ASPECTS OF REALIZATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS AT OF LANGUAGE CLASSES (ON OF MATERIALS OF TERNOPIL REGION)

The content and ways of realization of country study work at the language classes in the conditions of the Ternopil region are grounded. The place and significance of literature country study at language classes have been determined; the main directions of the philologists' country study work have been suggested; a reference list for country study work in different directions has been created. Teaching materials in the form of cards for the fifth form pupils, taking into consideration the content of the current curriculum, have been compiled.

Keywords: interdisciplinary connections, literary country study, country study work, literary life of Ternopil region, didactic material.

Проблема міжпредметних зв'язків має давню історію: вона виникла тоді, коли зміст середньої освіти набрав предметної структури, за якої вивченню основ кожної фундаментальної науки стала відводитися самостійна навчальна дисципліна. Кожна з них є певним комплексом дидактично опрацьованих наукових положень, які становлять систему знань, що має структуру відповідної науки. Внаслідок цього в процесі навчання виникають штучні «перегородки» між системами знань про навколишню дійсність, які учні засвоїли з курсів різних шкільних дисциплін. Шлях переборення цього слабкого місця в шкільному навчанні пролягає через послідовне, постійне, цілеспрямоване, свідоме встановлення зв'язків між навчальним матеріалом із різних предметів.

Потреба у встановленні таких зв'язків і взаємовідношень у процесі вивчення різних дисциплін була давно визнана передовими педагогами. Дослідженню краєзнавства, його виховних можливостей у становленні громадянських якостей дітей та молоді багато уваги приділяли видатні педагоги П. Блонський, А. Луначарський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін. Обґрунтуванню мети, завдань, розробці змісту й організаційних форм шкільного краєзнавства присвячені праці вчених-методистів П. Іванова, П. Кузіна, Є. Пасічника, К. Строева, інших. На сучасному етапі окремі аспекти історичного, географічного, педагогічного, культурологічного та літературного краєзнавства Тернопільщини досліджують Л. Бойцун, І. Дуда, Б. Мельничук, Б. Хаварівський, В. Ханас, М. Ткачук, Г. Чернихівський та ін. Аналіз науково-методичних праць дозволяє констатувати, що проблема використання вчителями шкіл Тернопільщини краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі є актуальною і недостатньо розробленою в педагогічній науці.

Мета цієї статті полягає в обґрунтуванні змісту й шляхів реалізації краєзнавчої роботи як одного з аспектів реалізації міжпредметних зв'язків на уроках мови в умовах Тернопільського регіону.

Впровадження літературного краєзнавства на уроках мови розширює світогляд учнів, сприяє патріотичному й естетичному вихованню, формує художні смаки й активізує знання школярів, підвищує результативність уроків. Літературне краєзнавство розкриває великі

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

можливості для інтелектуального, морального, естетичного розвитку, формує патріотичні почуття учнів, любов до рідного краю, до своїх земляків. Збагачуючись знаннями про рідний край, учні зростають духовно, задумуються над сенсом життя, над своїм походженням. Окрім того, вони розвивають культуру усного і писемного мовлення, вчаться вільно володіти мовою. Поєднання літературно-краєзнавчого й мовного аспектів у процесі вивчення мови сприяє естетично-художньому вихованню учнів, розвитку їх емоційного світу і художніх смаків, а також активізує знання з мови, сприяє ефективнішому його засвоєнню.

Для створення системи краєзнавчої роботи вчителів необхідно:

1. Вивчити теоретичний матеріал, на якому ґрунтується краєзнавча робота на уроках мови та літератури.
2. Створити списки літератури для використання в краєзнавчій роботі за кожним напрямом діяльності.
3. Враховувати напрацювання колег-словесників.
4. Розробити методику впровадження краєзнавчої роботи як одного з аспектів міжпредметних зв'язків.
5. Використати необхідні посібники: дидактичний матеріал з української мови та літератури тематичного і структурного характерів, збірники диктантів та переказів, посібники-хрестоматії з літератури, збірки нарисів про творчість письменників-земляків [2, с. 31].

Учитель-словесник Тернопільщини може використати запропоновану схему як один із варіантів тематичного планування своєї краєзнавчої роботи на уроках української мови й літератури та в позаурочній, позакласній, дослідницькій роботі.

Почати роботу необхідно з вивчення літератури про історію та культуру Тернопільщини, ознайомлення з художніми творами про рідний край, творами письменників-земляків. Пропонуємо найцікавіші, на наш погляд, історичні, документальні, публіцистичні, художні твори.

Художня література про Тернопільщину

1. Авдикович О. Ой у рідному краю та на Дикому полі / О. Авдикович // Образки з життя: оповідання, новели, нариси; упорядк. Є. Нахліка. – Львів: Каменяр, 1989. – С. 21–64.
2. Андріяшик Р. Додому нема вороття. Люди зі страху: романи / Р. В. Андріяшик. – К.: Дніпро, 1983. – 535 с.
3. Крупа Л. Легенда Тернового поля: іст. драма-легенда з часів XVI ст. / Л. Крупа. – Чортків: «Терновид», 1990. – 76 с.
4. Маковей О. Заліся: повість / О. Маковей. – К.: [б. в.], 1946. – 356 с.
5. Фольварочний В. І. Зорі Отчого Краю: худ.-док. повість / В. І. Фольварочний. – Тернопіль: Джура, 2011. – 244 с.
6. Ярмуш В. Над Серетом / В. Ярмуш. – Тернопіль: [б. в.], 1998. – 24 с.

Твори наших земляків

1. Алич-Мокрій С. Й. Сяйво благословенне. Ягода сонця: поезії / С. Й. Алич-Мокрій. – К.: Рад. письменник, 1988. – 141 с.
2. Андріяшик Р. В. Сторонець: роман / Р. В. Андріяшик. – К.: Укр. письменник, 1992. – 176 с.
3. Барвінський О. Коротка історія українського народу / О. Барвінський. – Тернопіль: Відділ управління по пресі, 1991. – 118 с.
4. Бастюк Б. Словини: вибрані поезії / Б. Бастюк. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2005. – 212 с.
5. Блажкевич І. О. Ластівочка: пісні для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / І. О. Блажкевич, М. О. Ведмедеря. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2005. – 56 с.
6. Бордуляк Т. В. Нація і національна ідея / Т. В. Бордуляк. – Дрогобич: Відродження, 2000. – 50 с.
7. Будний С. Син землі: Поезії. Художня проза. Щоденникові записи. Листи. У вінок поетові. Слово поета у піснях / С. Будний. – Л.: Каменяр, 1997. – 382 с.
8. Вихрущ В. Безсмертя душі: поезія / В. Вихрущ. – Тернопіль: Джура, 1998. – 136 с.
9. Герман О. Віддзеркалення: поезії, пісні, п'єси, новели / О. Герман. – Тернопіль: Джура, 2004. – 154 с.
10. Гжицький В. Опришки. Кармалюк: іст. романи / В. Гжицький. – К.: Рад. письменник, 1980. – 272 с.

11. Дудар Є. Спогади про себе: фрагменти з мого бурхливого неспокійного життя / Є. Дудар. – Т.: Джура, 2001. – 160 с.
 12. Костів-Гуска Г. Червоні корали: лірика різних років / Г. Костів-Гуска. – Тернопіль: Лілея, 1996. – 120 с.
 13. Крупа Левко. Марева легке крило: вибр. поезії / Л. Крупа. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. – 256 с.
 14. Лепкий Б. Казка мого життя: повість / Б. Лепкий. – Івано-Франківськ: [б. в.], 1998. – 252 с.
 15. Література рідного краю: Буковина, Галичина, Гуцульщина, Покуття: 9 кл.: хрестоматія. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1999. – 78 с.
 16. Література рідного краю: Буковина, Галичина, Гуцульщина. Покуття: 5 кл.: хрестоматія. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1999. – 80 с.
 17. Лубківський Р. Громове дерево: вибрані твори / Р. Лубківський. – К.: Укр. письменник, 2006. – 525 с.
 18. Маковей О. С. Твори: в 2 т. / О. С. Маковей. – К.: Дніпро, 1990. – Т. 1. Поетичні твори. Повісті. – 1990. – 719 с.
 19. Опільський Ю. Твори: в 4 т. / Ю. Опільський. – Л.: Каменярь, 1994. – Т. 1. Іду на вас. Ідоли пануть. Вовкулака. – 424 с.
 20. Перші ластівки: зб. творів молодих літераторів Тернопільщини. – Вип. 11. – Тернопіль: СорокА, 2008. – 256 с.
 21. Петрук-Попик Г. Це ти, Україно моя: пісні / Г. Петрук-Попик. – Тернопіль: Джура, 2002. – 112 с.
 22. Самчук У. О. Марія. Куди тече та річка: романи / У. О. Самчук. – К.: Наук. думка, 1999. – 416 с.
 23. Харчук Б. Вишневі ночі: три повісті про любов і зраду / Б. Харчук. – Тернопіль: Джура, 2009. – 188 с.
 24. Ярмуш В. Правди святе зерно...: вірші / В. Ярмуш. – Т.: Джура, 2003. – 164 с.
- Документально-публіцистична література про Тернопільщину**
1. Бармак М. Наш край – Тернопільщина / М. Бармак, О. Бармак. – Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 1998. – 168 с.
 2. Бурма В. Берегами Серету: путівник по туристському маршруту / В. О. Бурма. – Л.: Каменярь, 1979. – 88 с.
 3. Вихрущ В. П. Тернопільщина / В. П. Вихрущ. – К.: Україна, – 1983. – 40 с.
 4. Дуда І. М. Тарас Шевченко на Тернопільщині / І. Дуда, Б. Мельничук. – 3-є вид., доп. – Т.: Новий колір, 2007. – 106 с.
 5. Дуда І. М. Тернопіль. 1540–1944: іст.-краєзнавча хроніка / І. М. Дуда. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2010. – Ч. 1. – 2010. – 296 с.
 6. Літопис УПА. – Т.: Літопис УПА, 2010. – Т. 50. – Кн. 2.: Тернопільщина: «Вісті з Терену» та «Вістки з Тернопільщини», 1943–1950; ред.: І. Гомзяк, М. Посівнич. – 2010. – 1240 с.
 7. Мелодії Тернового поля: зб. творів композиторів Тернопільщини. – Тернопіль: Тернограф, 1995. – Вип. 3. – 2006. – 348 с.
 8. Панчук Ігор. Тернопільщина в іменах: довідник. / І. Панчук. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 244 с.
 9. Тернопільщина [Електронний ресурс]: інвест.-турист. потенціал краю / Терноп. обл. інф.-туристич. центр. – Електрон. дан. – Тернопіль: [б. в.]. – ел. опт. диск (DVD-ROM).
 10. Тернопільщина – інвестиційно привабливий регіон / ред. Я. Буяк. – Тернопіль: Новий колір, 2010. – 25 с.
 11. Тернопільський Енциклопедичний словник. – Тернопіль: видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч», 2004–2010.
 12. Тернопільщина: земля любові нашої: фотоальбом міста та області: інформ. довідник. – Тернопіль: [б. в.], 2006. – 72 с.
 13. Тернопіль та Тернопільська область: турист. карта. – Тернопіль: ПП Сергій Ніколюк, 2011.
 14. Шевченко Є. Ф. Література рідного краю: посібник / Є. Ф. Шевченко. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2008. – 72 с.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Розглянемо поетапно напрями і види краєзнавчої роботи відповідно до запропонованої схеми. Міжпредметні зв'язки української мови з іншими дисциплінами вчитель-словесник реалізовує через основні тематичні напрямки:

- вивчення історії рідного краю;
- ознайомлення з етнографією Тернопільщини;
- створення чіткого уявлення про екологічну ситуацію краю;
- поглиблення знань про найвидатніші досягнення культури, освіти, науки, спорту.
- Урок української мови дає можливість спланувати роботу через:
- дидактичний матеріал у формі різноманітних творчих та навчальних завдань і вправ;
- підбір текстів краєзнавчого характеру для диктантів та переказів;
- уроки розвитку зв'язного мовлення, побудовані на краєзнавчій основі.

Для реалізації першого тематичного напрямку необхідно укласти дидактичний матеріал, який подається у вигляді карток. Наводимо зразки вправ і завдань краєзнавчого характеру для учнів п'ятого класу, що побудовані з урахуванням змісту чинної програми [5].

Розділ «Відомості з синтаксису і пунктуації»

Картка 1. Розгляньте виділені словосполучення. Дайте їм характеристику за головним словом.

*Чи знаєш ти сину,
Де гори Карпати,
Чи знаєш, де **плекала**
Тебе рідна мати?
Чи знаєш, куди **пливуть**
наші руські ріки,
Чи знаєш **старий Дністер,**
Славний в руській світі?
Свої села, поля, луги
Свої полонини,
І сопілку, і трембіту,
і пісню родини? (О.Маковей).*

Картка 2. Підкресліть граматичні основи в реченнях. Визначте вид присудка.

*На похилих горбах сяє каменем білим Тернопіль.
Навколо – щире поле зоране.
Буйним цвітом засіяне.
Цвітом, а не терном, як колись...*

Бо давно на цьому місці розцвітав юний город подольський. Каравани купців мандрували на Львів, у стольний Київ, а то і в Молдову. Та з південних степів од солоних озер літом хлинули тучі татарські. Розбили фортеці, потропили все, спалили дотла біле місто. Люди ж у дальні краї помандрували.

Так під прахом руїн без людей упродовж літ терном поле почало заростати. Всі назвали це місце Тернопіль (Легенда).

Картка 3. Поширте речення однорідними членами.

1. Головними сільськогосподарськими культурами області є озима пшениця... 2. Серед корисних копалин області провідне місце займають бурі вугілля... 3. У лісах Тернопільщини водяться такі тварини: лисиця... 4. Типовими деревними породами області є граб...

Картка 4. Знайдіть у реченнях звертання. Прочитайте речення інтонаційно виразно. Поясніть розділові знаки.

*1. О мій рідний безталанний краю?
Чи побачу я тебе? Не знаю (Б. Лепкий).
2. Тож цвіти пшеницею і зіллям –
Над тобою сонце йде в зеніт.
Тернопілля рідне, Тернопілля*

Земле мила,
Барвінковий цвіт (С. Будний).
3. Де б не були у світі предалеко,
Дорогу пам'ятайте ви назад,
В своє село вертайтеся, лелеки,
Чекають вас і люди, й річка, й сад (Б. Мельничук).
4. Батьківцино моя рідна,
Люба пісенька твоя (М. Тарновський).
5. Терновий граде,
Я до тебе приходжу, як з бою (Б. Демків).

Картка 5. Назвати прості і складні речення, визначити їх граматичні основи.

Сходило сонце. Морозенко під'їхав до Теребовлі. Їмарилося в очах, серце все дужче товклося в грудях. Він випустив з рук поводи і захитався на коні. Коли прийшов до себе, його обступила старшина і попросила за старим запорізьким звичаєм військову раду. Морозенко кивнув на знак згоди. Старшина утворила радне коло і в середину запросила свого отамана. Виступив найстаріший за віком осавул. Він виголосив промову, що є потреба якнайшвидше просуватися вперед і не гаяти часу на здобуття теребовлянського замку. Сльози потекли з очей молодого отамана. Ці люди здавалися тепер йому ще ближчими і ріднішими. Вони відгадали його почуття, пошанували матір Морозенка (За А.Чекановським).

Розділ «Фонетика. Графіка. Орфоенія. Орфографія»

Картка 1. Перепишіть. Встановіть кількість голосних і приголосних звуків у виділених словах.

Володимир Гжицький **народився** в одному з найбільш **мальовничих куточків Тернопільщини** з ясними і чистими лісами, з задумливим і бурхливим **Серетом**, з **росяними** лугами та розлогим цілиним **степом Опілля**.

Картка 2. Запишіть за алфавітом прізвища відомих діячів Тернопільського краю. Складіть усну розповідь про одного з них.

Гнатюк, Пулюй, Балей, Курбас, Барвінський, Пушкар, Будний, Крушельницька, Домбровський, Гірник.

Картка 3. Поділіть слова на склади. Визначте відкриті й закриті склади. Схарактеризуйте приголосні у виділених словах.

Тернопіль, Тернополя, озеро, **Театральна площа**, бульвар Шевченка, Сонячний масив, **проспект Злуки**, кінотеатр.

Картка 4. Перепишіть текст, замінюючи буквенний запис звуковим.

Територія Тернопільщини почала залюднюватися близько 50-ти тисяч років тому.

Картка 5. Перепишіть речення, вставляючи пропущені букви.

1. Бат...ківщина – це твоя колиска, твій дім, джерело твого *щас...я*. 2. Своїми вчинками, прац...ю на благо Вітчизни б...р...жи, зв...личуй чест... і гідніст... свого народу. 3. П...шайся своїми предками – борцями за свободу і незалежніст... Бат...ківщини. 4. Б...р...жи багатство, створ...не руками старших поколінь. 5. Б...р...жи все хороше, що залишили на з...млі твої предки (В. Сухомлинський).

Картка 6. Складіть і запишіть чотири-п'ять речень про своє місто (село), вживаючи слова з м'яким знаком і апострофом.

Розділ «Лексикологія»

Картка 1. Прочитайте текст. Знайдіть слова вжиті в переносному значенні, підкресліть їх.

Місяць зійде щойно аж по півночі, бо вже давно звернуло з підпівні. Хутір обайливо огорнутий, окутаний гоструватою передосінньою пільмою. Клекіт млина термосить пільму, а вона чіпляє тендітні зірки, що зриваються і стрімко лунуть десь на заставську соснину. Грубий костистий туман поплівся лугом. Похилені верби і верболози нанизують росисті намиста і не то плачуть, не то радіють (За У. Самчуком).

Картка 2. У кожному рядку викресліть слова, які не мають стосунку до нашого краю. Підберіть іменники до кожного слова.

1. Неозорий, безмежний, гористий, степовий.

2. Теплий, спекотний, холодний, тропічний.
3. Торговий, суднобудівний, промисловий, сталеплавельний.
4. Морський, річковий, озерний, ставковий.

Розділ «Будова слова. Орфографія»

Картка 1. Зробіть розбір слів за будовою.

Бережани, Борщів, Бучач, Гусятин, Заліщики, Збараж, Козова, Кременець, Ланівці, Підволочиськ, Тербовля, Шумськ, Копичинці, Підгайчики, Підбогородичі.

Картка 2. Прочитайте виразно текст. Випишіть складні слова.

Наша область знаходиться в західній частині Подільського плато, основу якого становить Волино-Подільська височина.

У ґрунтовому покриві області переважають чорноземи: в центральній та східній частинах – типові середньогумусні суглинисті чорноземи, в західній і південно-східній частинах – опідзолені суглинисті ґрунти. Ґрунтово-кліматичні умови сприятливі для сільського господарства. Провідні галузі сільського господарства – землеробство і тваринництво.

Високоєфективною формою під час навчальних контрольних диктантів та переказів є використання текстів краєзнавчого змісту. Пропонуємо один такий текст, що містить методично достатню кількість належних орфо- і пунктограм для контрольних робіт у дев'ятих-одинадцятих класах.

Королева оперної сцени

У перші десятиріччя двадцятого століття на оперних сценах світу царювали чотири особи чоловічої статі – Баттістіні, Карузо, Тітта Руффо, Шаляпін. І лише одна жінка спромоглася сягнути їх висот і стати нарівні з ними. Нею була наша землячка Соломія Крушельницька.

Однак, порівняно зі своїми ушлявленими колегами, вона виявилася набагато вищою як особистість. Інколи загадковіша, часами ширша, майже завжди складніша, троїста і єдина особистість актриси, співачки, музиканта.

Їй захоплено аплодували Варшава і Відень, Буенос-Айрес і Петербург, Мілан і Нью-Йорк, Одеса і Париж ... Лише на київській сцені прославлена артистка так і не змогла виступити. Царські чиновники добре розуміли, яким сильним детонатором для пробудження національної самосвідомості українців стануть виступи Соломії Крушельницької в Києві, а тому все зробили для того, щоб не допустити співачку до київської публіки, закрити їй дорогу на береги Дніпра.

Треба відзначити, що Соломія Крушельницька завжди наголошувала на своїй приналежності до українського народу, пам'ятаючи, кому своїм великим талантом зобов'язана.

Під час петербурзьких гастролей 1902 року царська родина запросила співачку до свого палацу. Крушельницька приїхала і на закінчення свого концерту заспівала кілька народних пісень, зокрема «Веснівку» на слова Маркіяна Шашкевича. Материнський жаль буквально вихлюпувався з цієї мелодії.

– Чиї то пісні і про що в них мова? – поцікавився імператор.

– То пісні мого народу, українського, – з гідністю відповіла співачка і французькою мовою передала зміст «Веснівки» (З газети).

Значну роль у реалізації виховного потенціалу на краєзнавчому матеріалі відіграють уроки розвитку зв'язного мовлення.

Процес роботи над розвитком мовлення – справа складна і вимагає додаткових зусиль та часу. Важливою дидактичною вимогою до використання місцевого матеріалу є увага до формування в учнів уміння виділити серед баченого основне, скласти про нього власну думку, переконливо доводити власні судження. Тому при підготовці до твору вчителі повинні повернути спостережуване явище якнайвиразнішими гранями, допомогти виявити в ньому найсуттєвіші сторони дійсності.

Про рідне місто (село), його минуле й сучасне діти мають певне уявлення, вироблене протягом усіх років життя в ньому. Проте слід показати такі сторони навколишнього життя, такі факти, які дають учням можливість побачити своє місто в новому світлі. Крім того, як

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

зазначає професор М. П. Ткачук, «школярі мають відчутти, що усне чи письмове висловлювання на тему з навколишнього життя служить не лише засобом розвитку мовлення, а й нерозривно зв'язаного з ним судження про предмет спостереження» [6, с. 127].

Теми творчих робіт мають бути доступними. В умовах міста Тернополя ми виділяємо такі кілька груп:

1. Історичне минуле міста.
2. Природа Тернопільщини.
3. Видатні люди Тернопільського краю.
4. Традиції і звичаї тернополян.
5. Молодіжні організації Тернопілля.

Підготовка до творчого самостійного мовлення на будь-яку тему зазвичай проходить протягом тривалого часу й охоплює різні види і форми роботи: добір лексичного матеріалу, складання речень на тему майбутнього твору при вивченні того чи іншого мовного явища, бесіди, обговорення або колективне читання відповідних статей з газет, художніх творів, екскурсій, зустрічі, прослуховування магнітофонних записів, обмін думками про події міського життя тощо.

При виборі й формулюванні теми вчитель зважає, наскільки вихованці підготовлені до такої роботи, які допоміжні вправи треба провести, щоб подолати труднощі. Сама тема формулюється так, щоб уже заголовок твору захоплював учня, спонукав до творчої діяльності, націлював на пошук. Наприклад: «Т. Г. Шевченко і Тернопільщина», «Як я уявляю Тернопіль майбутнього», «Чарівні куточки нашого міста», «Тернопільщина славна своїми земляками».

Стійкому інтересу до твору і всієї підготовчої роботи служить чітке визначення мети. Діти повинні знати, з якою метою вони йдуть на екскурсію, працюють над матеріалом, відповідають на запитання, складають речення на запропоновану тему.

Великий вплив на хід підготовки до розвитку зв'язного мовлення має сам учитель, його поведінка. Педагог мусить влитися в учнівський колектив до такої міри, щоб діти відчували його своїм співучасником, зацікавленою пошуком людиною, яка з таким же запалом прагне більше довідатися, радіє вдало вираженій думці, почуттям.

Організуюче слово, жест, посмішка, тембр, інтонація голосу наставника – все це вагоме, бо в ході підготовки допомагає проникнутися пізнанням, пропустити його крізь призму своїх почуттів, зробити спостережуване, відчуте, осмислене виразом громадських прагнень та ідеалів, що особливо важливо, привести учнів до джерела живого слова.

Складаючи усний чи письмовий твір на певну тему, прагнучи висловити судження про предмет, подію, явище, розкрити його істотні риси, учні часто відчувають брак слів, які б точно й повно передавали думку. У зв'язку з цим у системі підготовки до твору відводиться певне місце роботі над мовою, особливо словниковій. Це сприяє формуванню в учнів навичок правильно й образно висловлювати думки, вільно використовувати в усному й письмовому мовленні відповідні слова, а також попереджувати лексичні помилки.

Важливим засобом збагачення й активізації лексики під час роботи над розвитком мовлення на краєзнавчому матеріалі є практикування словникової роботи під час екскурсій, в ході спостереження над певними об'єктами. Вони, будучи відображенням реальної дійсності, повно ілюструють значення лексем. Так, під час відвідання музею школярі з'ясовують значення слів: *музей, експонат, вітраж, вітрина, експозиція, стенд*.

Підготовка словника включає також роботу над образністю висловлення думки. З цією метою ми широко використовуємо опорні слова, а також зображальні засоби у процесі підготовки змісту майбутнього твору. Активізує творчу діяльність учнів і дає позитивні наслідки конкурс на добір відповідних слів за вказівкою вчителя. Під час екскурсії, наприклад, у зв'язку з підготовкою до творчої роботи на тему «Тернопіль – місто мого дитинства», пропонуємо вихованцям брати участь у конкурсі на кращий епітет, порівняння, метафору. Така робота сприяє виробленню вмінь, потрібних не тільки для написання твору, а й для спілкування взагалі: у школярів формуються навички дбати про образність мовлення, старанно добирати слова, виробляється чуття мови.

Одним зі шляхів підготовки учнів до творчої роботи є складання речень на тему майбутнього твору. Така вправа пов'язується здебільшого з вивченням відповідної

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

граматичної, лексикологічної чи орфографічної теми. Особливо активно працюють учні над такими завданнями тоді, коли тема твору близька їм, тісно пов'язана з думками й переживаннями.

Складання речень як підготовку до твору проводимо й на конкретному мовному матеріалі: учні вводять у речення запропоновані їм слова. Це сприяє усвідомленню значення відповідних лексем і залученню їх до активного словника учнів.

Кожна творча робота учня на основі краєзнавчого матеріалу – це значною мірою відлуння внутрішнього бачення людини. То ж важливо допомогти школяреві передати свої враження й судження. Це слід робити шляхом досягнення емоційної наснаженості вислову, шляхом виховання чуття мови.

При виробленні системи використання місцевого матеріалу у зв'язку з розвитком мовлення вчителям нашого регіону слід керуватися такими принципами:

1. Проведення такої кількості творчих робіт у кожному класі, яка б дозволила протягом навчання учнів у школі максимально використати виховний потенціал місцевого матеріалу.

2. Різноманітність видів пізнавальної і творчої діяльності учнів при підготовці до написання того чи іншого виду роботи.

3. Врахування вікових особливостей та рівня підготовки учнів до творчої роботи певного типу.

4. Зв'язок розвитку мовлення з удосконаленням логічного мислення, чуття мови [6, с. 136].

Творчі роботи доцільніше проводити за насамперед виробленою для кожного класу загальною тематикою. Це сприяє всебічному і широкому використанню краєзнавчого матеріалу як з виховною, так і з навчальною метою. В кожному класі опрацьовується три-чотири теми. Наприклад:

5 клас: *«Що я знаю про історію рідного міста», «За що я люблю свій край», «Чарівний куточок рідного міста»;*

6 клас: *«Осінні барви Тернополя», «Кого з великих людей Тернопільщини я знаю і шаную», «Звіт про екскурсію до краєзнавчого музею»;*

7 клас: *«Яким я уявляю Тернопіль через 10 років», «Хто з видатних людей Тернопілля є для мене взірцем», «Чарівні куточки рідного міста».*

Система вправ і завдань, розроблених на основі місцевого матеріалу, активізує художнє сприймання учнів, допомагає створити психологічні передумови для розуміння індивідуальної манери письма митців слова, виховує інтерес і любов до літературного твору. Звернення до різноманітних матеріалів, пов'язаних із Тернопільщиною, сприяє національному вихованню школярів, формує в них високе почуття патріотизму, національну гордість за минуле й сучасне рідної землі – «Малої Батьківщини», а також великої нашої держави України.

Висвітлені у публікації матеріали не вичерпують усіх питань проблеми, актуальність якої вимагає подальших досліджень у напрямі розроблення системи краєзнавчої роботи під час вивчення мови та літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук Л. Літературно-краєзнавчий матеріал на уроках мови як засіб виховання патріотичної свідомості учнів / Л. І. Бондарчук, В. М. Мойсєєнко // УМЛМ. – 1990. – № 3. – С. 42–46.
2. Грибан Г. Взаємозв'язок у вивченні мови та літератури / Г. Грибан // Дивослово. – 1998. – № 2. – С. 19–22.
3. Кравченко Н. Краєзнавчий матеріал як засіб національного виховання учнів / Н. Кравченко // Дивослово. – 1998. – № 8. – С. 49–51.
4. Купцова В. Система краєзнавчої роботи на уроках мови / В. Купцова // Дивослово. – 1999. – № 10. – С. 30–35.
5. Українська мова: Програма. 5–12 класи / Автори Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф; за редакцією Л. В. Скуратівського. – К. – Ірпін: Перун, 2005. – 176 с.
6. Ткачук М. П. Використання місцевого матеріалу в процесі роботи над розвитком мовлення / М. П. Ткачук // Підвищення ефективності навчально-виховного процесу на уроках української мови. – К.: Рад. школа. – 1982. – С. 126–143.

Т. М. БАЛИК

ПОСТУПОВЕ УСКЛАДНЕННЯ ЗАВДАНЬ У РОБОТІ НАД ПЕРЕКАЗАМИ ІЗ ВВЕДЕННЯМ ДОДАТКОВИХ МІКРОТЕМ

У статті розкрито методику, яка передбачає розосереджену підготовку до творчих переказів з урахуванням інтерактивних методів і прийомів навчання, вікових можливостей учнів; показано роботу над поступовим ускладненням завдань, спрямованих на формування комунікативних умінь учнів, необхідних для роботи над переказами із введенням додаткових мікротем; наведено приклад побудови уроків розвитку зв'язного мовлення у 5 і 7 класах за одним і тим же текстом, особливості його структурних компонентів та принципи їх використання у навчальному процесі.

Ключові слова: українська мова, переказ, комунікативні уміння, мікротема, мовні засоби.

Т. М. БАЛЫК

ПОСТЕПЕННОЕ УСЛОЖНЕНИЕ ЗАДАЧ В РАБОТЕ НАД ИЗЛОЖЕНИЯМИ С ВВЕДЕНИЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ МИКРОТЕМ

В статье раскрыта методика, предусматривающая рассредоточенную подготовку к творческим изложениям с учетом интерактивных методов и приемов обучения, возрастных возможностей учащихся; показана работа над постепенным усложнением задач, направленных на формирование коммуникативных умений учащихся, необходимых для работы над изложениями с введением дополнительных микротем; приведен пример построения уроков развития связной речи в 5 и 7 классах по одному и тому же тексту, особенности его структурных компонентов и принципы их использования в учебном процессе.

Ключевые слова: украинский язык, изложение, коммуникативные умения, микротемы, языковые средства.

Т. М. BALYK

THE GRADUAL COMPLICATION OF TASKS WHEN WORKING ON STORIES WITH THE INTRODUCTION OF ADDITIONAL MICROTOMES

The article shows a technique which will provide training to disperse creative transfers based on interactive training methods and techniques, students' age abilities; it shows the way of gradual complication of tasks aimed to form students' communicative skills which are required for work with the introduction of additional subtopic, it contains examples of organizing the lessons of connected speech in the 5th and 7th forms over the same text, especially its structural components and principles of their use in the educational process.

Keywords: the Ukrainian language, transfer, communicative skills, subtopic, language tools.

У сучасних умовах державотворення, в зв'язку з великим масштабом міжнародних відносин, відкриттям найрізноманітніших навчальних закладів, нові вимоги стоять і перед школою: не тільки поповнювати шкільні знання з української граматики, але й виробляти практичні навички грамотного письма і зв'язного усного мовлення.

Методичне обґрунтування змісту, форм і прийомів роботи над текстом знайшло своє відображення в працях українських лінгводидактів О. Біляєва, В. Мельничайка, М. Плющ, М. Стельмаховича, М. Пентилюк, Л. Мацько, С. Карамана, Н. Грипас, М. Вашуленка, П. Кордун, Л. Скуратівського, П. Білоусенка, Г. Шелехової, В. Ужченка та ін. Підготовчу роботу до переказу з позиції сучасних вимог щодо розвитку мовлення учнів розглядає Т. Донченко, Г. Шелехова довела, що стилістичні вміння спираються на загальномовленнєві, проте не зводяться до них, а складаються з умінь встановлювати стиль готового тексту, О. Потапенко дав методичні рекомендації стосовно проведення переказів та широкий вибір текстів. І все ж на сучасному етапі розвитку методики української мови є дуже мало досліджень щодо проведення творчих переказів, в тому числі переказів із введенням додаткових мікротем.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Для того, щоб уникнути одностороннього розвитку особистості, розвинути творчі здібності учнів, слід передусім сформувавши в них логічне мислення. Важливим етапом на шляху комплексного виховання на уроках української мови є творчі перекази.

Мета статті – показати поетапне формування комунікативних умінь учнів при роботі над творчим переказом із введенням додаткових мікротем.

У навчальній програмі з української мови чітко окреслено обсяг практичних умінь і навичок, що їх необхідно сформувавши під час опрацювання конкретних тем і розділів шкільного курсу [4, с. 7]. Розвивати творчі здібності учнів потрібно в системі, на уроках як розвитку зв'язного мовлення, так і вивчення нового матеріалу. Наприклад:

При вивченні теми «Частини мови» в одній з вправ підручника [5, с. 19] подано таке завдання до тексту: переписишіть; у кожному реченні назвіть самостійні частини мови, при потребі зверніться до таблиці.

Ви бачили красивий концертний рояль. Ось до нього підходить хтось із вас, несміливо торкається клавіш. Лунають глибокі звуки. Як хочеться, щоб вони утворили мелодію! Та для цього треба довго і наполегливо вчитися.

Так і з мовою. Щоб правильно і красиво розмовляти, треба вивчати правила, запам'ятовувати нові слова, вчити напам'ять вірші.

Вважають, що мов сьогодні близько п'яти тисяч. Українська мова належить до високорозвинутих мов світу.

За А. Коваль.

Даний текст великого обсягу і переписування його в зошит займе в учнів чимало часу. Тому ми замінили це завдання на інше, спрямоване на формування необхідних комунікативних умінь, які будуть необхідні у подальшій роботі: розуміння змісту прочитаного тексту, добирання заголовку до нього. Таким чином, можна поставити учням такі завдання:

1. Дайте назву тексту. (Українська мова; навчання мови).
2. Що і чому автор порівнює? (Автор порівнює рояль із мовою, щоб показати, що однаково важко освоювати одне й друге).
3. Чого вчить нас цей текст? (Цей текст вчить нас тому, що потрібно багато зусиль, щоб правильно говорити і писати).

Успіх у роботі зумовлюється високою якістю уроку. Щоб досягти кращого результату, учитель сам повинен працювати творчо. Йому постійно доводиться самостійно вибирати найбільш доцільні в кожному випадку засоби навчання мови: дидактичний матеріал, методи і прийоми його опрацювання, організацію навчальної діяльності учнів [2, с. 38].

Розглядаючи переказ із творчим завданням у системі робіт із розвитку зв'язного мовлення учнів, маємо на увазі, що виконання додаткового комунікативно-мовленнєвого завдання буде сприяти досягненню основної мети навчання.

Отже, підвищення статусу переказу вимагає від учителя особливої уваги до роботи над ним у період всього навчання української мови з класу в клас.

Від умінь слухати залежить смислове сприйняття почутого, від умінь писати – створення грамотного мовленнєвого твору. Одні з названих умінь розвиваються під час проведення всіх видів переказів, для формування інших необхідно використовувати певний вид переказу: стислого чи творчого.

Зміст навчального матеріалу програми основної школи розподіляється на чотири змістові лінії: мовленнєву, мовну, соціокультурну і діяльнісну (стратегічну). Вимоги до засвоєння змісту мовленнєвої і мовної ліній є спеціальними. Саме вони містять критерії, за якими визначається рівень навчальних досягнень з предмета [4, с. 5].

Перевірка здатності говорити (усно переказувати чи створювати текст) здійснюється індивідуально: вчитель пропонує певне завдання (переказати зміст матеріалу докладно, стисло, вибірково; самостійно створити висловлювання на відповідну тему) і дає учневі час на підготовку.

Перевірка здатності письмово переказувати і створювати текст здійснюється фронтально: учням пропонується переказати прочитаний учителем текст переказу або самостійно написати твір.

Працюючи над переказами різних текстів, учні збагачуються прекрасними зразками висловлювань, засвоюють правила побудови текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення. У процесі роботи над переказом збагачується мовний запас учнів, розвивається вміння вживати

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

слова в точному їх значенні й користуватися різноманітними засобами мови для вираження певного змісту. Учні мають змогу побачити роль мовних засобів і необхідності дбайливого добору їх для повноцінного розкриття ідейного змісту й забезпечення вимог художньої передачі. Але досягнення цієї мети можливе за відповідної організації роботи над переказом.

Учні мають усвідомити наявність загальних рис у різних текстах одного й того ж стилю чи типу мовлення. Важливо навчити дітей бачити загальне в окремому, розглядати конкретний текст як уособлення групи подібних текстів. У цій ситуації суттєву допомогу може надати усвідомлення дітьми типологічної структури тексту й мовний аналіз з урахуванням типологічної і стильової характеристики.

Не менш важливою є робота з розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності – письма. Необхідно посилювати увагу на розвиток умінь учнів будувати висловлювання за навчальним матеріалом і відповідними мовленнєвими ситуаціями.

Спираючись на програму, ми розробили схему формування комунікативних умінь учнів при роботі над переказом із введенням додаткових мікротем у кожному класі:

Клас	Уміння
5	– розуміти зміст прочитаного і прослуханого тексту; – добирати заголовок до тексту; – підпорядковувати висловлювання темі та основній думці тексту; – визначати засоби зв'язку в тексті; – ділити текст на мікротеми; – пояснити назву тексту; – знаходити інформацію, якою можна доповнити текст (у межах, окреслених програмою, наприклад описи тварин та предметів); – створювати описи тварин та предметів; – відповідати на поставлені в тексті питання.
6	– ділити текст на основні частини; – характеризувати зміст кожної мікротеми; – обґрунтовувати поділ тексту на абзаци з урахуванням змісту мікротем; – створювати тексти за зразком (за змістом і засобами зв'язку); – оформляти фрагменти з додатковою інформацією, наприклад, з описом приміщення чи природи; – створювати тести-описи приміщення чи природи; – шукати місця вставки введеної інформації.
7	– створювати тести-описи зовнішності людей, процесу праці; – знаходити ключові слова у вихідному тексті; – визначати зміст можливих вставок і спосіб їх введення а текст – оформляти вставки, відповідно до стилю вихідного тексту; – підбирати необхідні засоби зв'язку в тексті.
8	– створювати тести-описи пам'яток історії та культури; – створювати додаткові фрагменти на основі ключових слів тексту; – правильно оформляти вставку за змістом, типом і стилем мовлення; – використовувати різні засоби зв'язку в тексті на прикладі однієї і тієї ж вставки.
9	– систематизувати та узагальнювати вивчене у попередніх класах (на складніших і більших за обсягом текстах); – вводити кілька вставок до одного і того ж тексту.

Пропонуємо простежити за процесом роботи на конкретних прикладах. Оскільки ми приділяли велику увагу формуванню усіх перелічених нами умінь на уроках формування умінь і навичок, то вважаємо за доцільне посилити вимоги до роботи на уроках розвитку зв'язного мовлення.

Творчий переказ тексту, що містить розповідь на уроці розвитку зв'язного мовлення у 5 класі:

Петрусева писанка

Наближався Великдень. Петрусь знав, що увечері мати робитиме писанки, тому одразу після уроків прибіг додому.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Увечері мати поставила на стіл горнята з різними фарбами, а на великий горщик, повний попелу й жаринок, – горнятко з розтопленим воском. В окремому горщику лежало кільканадцять чистих біленьких яєчок, накритих теплою вовняною хустиною.

Мати взяла в руки патишок-писальце, вмочила його у віск і почала малювати на яйці різні узори. Коли вже малюнок був готовий, поклала те яйце в горня з жовтою фарбою.

Перемалювавши всі яєчка, мати вийняла з жовтої фарби перше і почала знову малювати на жовтім яєчку різні узори воском. Потім опустила його в помаранчеву фарбу, що дуже здивувало Петрика.

– Та помаранчева фарба змаже жовту й усі ті узори.

– Ні, не змаже, – відповіла мати.

Вона малювала далі, опускаючи яєчка в різні фарби, а потім сказала:

– Тепер дивись, Петрику, як з того червоного яєчка, що подібне до звичайної крашанки, зараз робиться писанка.

Мати поклала яйце в бляшане горнятко й пригріла його добре над вугіллям. Петрик побачив, що воскові ниточки-узори почали топитися й спливати, а з-під них стали виступати різнокольорові узори писанки.

...Тієї ночі хлопчиківі снилися тисячі прегарних писанок.

(Із читанки, 183 сл.) [3, с. 6].

Перш, ніж перейти до прочитання тексту переказу, необхідно провести вступну бесіду, метою якої є підготовка учнів до сприймання тексту. Це можна зробити на уроці, який передуює уроку розвитку зв'язного мовлення.

Запитання бесіди:

1. Що таке розповідь? (*Розповідь – це опис якогось події, які відбуваються у певній послідовності*).

2. Що вам відомо про писанкарство? (*Писанкарство – вид народного мистецтва, пов'язаний із розфарбовуванням яєць*).

3. Чим відрізняється писанка від крашанки? (*Крашанка – це розфарбоване барвником яйце, а писанка – воском*).

4. Чи відомо вам про існування музею писанки? (*Так, він знаходиться у Коломії*).

5. Яким знаряддям зазвичай виготовляють писанки? (*Писачок*).

У процесі бесіди з'ясовується, що учні володіють достатньою інформацією про писанкарство і теоретичними відомостями про типи мовлення.

Після короткої бесіди вчитель зачитує текст переказу. Після прочитання тексту доречно провести бесіду, яка готує учнів до сприймання змісту, розвиває їхні мислительні здібності. Запитання бесіди:

1. Чому Петрусь поспішав додому? (*Хлопчик знав, що матір ввечері робитиме писанки, і хотів це побачити, тому й поспішав*).

2. Що найбільше здивувало хлопчика? (*Хлопчика здивувало те, що мати опускала одне й те ж яйце у різні фарби*).

3. Про що йде мова у тексті? (*У тексті розповідається про процес виготовлення матір'ю Петруся писанки*).

4. Розкрийте основну думку тексту. (*Техніка писанкарства не повинна зникнути, її потрібно передавати з покоління в покоління*).

5. До якого типу і стилю мовлення належить текст? (*Це розповідь (уризок з оповідання), художній стиль. В тексті розповідається про етапи виготовлення писанки*).

Наступним кроком роботи над переказом є аналіз структури тексту, під час якого учні засвоюють, окрім тематичної і смислової, структурну цілісність тексту, переконуються в поділі тексту на змістові частини (Великдень, писанкарство) та їх типологічні характеристики. Учитель нагадує учням, що текст рідко буває однорідним, в тексті певного типу часто зустрічаються елементи інших типів мовлення. Тому потрібно поділити текст на частини за змістом і за типами мовлення. Вчитель пропонує учням поділити сторінку в зошиті та дошку на дві частини. У першій записати назву кожної частини, у другій – до якого типу мовлення вона належить. Текст перечитується частинами, і учні добирають назву до кожної та визначають її тип мовлення. Отже, складається план тексту й вибудовується його типологічна структура.

Текст «Петрусева писанка» поділений на сім абзаців, які можна об'єднати у такі мікротеми:

1. Наближення Великодня / Розповідь. (*Наближався Великдень. Петрусь знав, що увечері мати робитиме писанки, тому одразу після уроків прибіг додому*).

2. Виготовлення писанки / Опис. (*Увечері мати поставила на стіл горнята з різними фарбами, а на великий горщик, повний попелу й жаринок, – горнятко з розтопленим воском. В окремому горщику лежало кільканадцять чистих біленьких яєчок, накритих теплою вовняною хустиною*).

Мати взяла в руки патишок-писальце, вмочила його у віск і почала малювати на яйці різні узори. Коли вже малюнок був готовий, поклала те яйце в горня з жовтою фарбою.

Перемалювавши всі яєчка, мати вийняла з жовтої фарби перше і почала знову малювати на жовтім яєчку різні узори воском...)

Усі ці мікротеми чи підтеми можна об'єднати в одну тему: Петрик дізнається про українську писанку.

- Діти, скажіть, чим ще можна доповнити цей текст?
- Тут ще можна розказати про писанкарство.
- А я би хотів розповісти про чарівний сон хлопчика.

Коли над цим текстом працювали учні 7 класу, то вони пропонували доповнити текст ще описом зовнішності людини, зокрема мами і хлопчика.

Що ж стосується місця цих вставок, то робимо спробу знайти їх.

- Де ми могли би розповісти про писанкарство?
- Може, розповімо про це на початку тексту?
- Добре. А про сон тоді де, теж на початку тексту?
- Про сон потрібно розповідати в кінці тексту, бо на початку про нього нічого не

сказано.

Учні 7 класу, окрім вищезазначених, запропонували ще доповнити текст:

- 1) описом матері – після першої мікротеми;
- 2) описом хлопчика – у першій мікротемі;

На основі аналізу структури тексту, можна скласти колективний план або запропонувати зробити це самостійно:

- 1) Наближення Великодня.
- 2) Виготовлення писанки.
- 3) Чарівний сон.

Варіант колективного виконання завдання учнями 5 класу (доповнені частини виділені жирним шрифтом):

Петрусева писанка

Зовсім недавно вчителька розповідала дітям на уроці про писанкарство. У міфології народів світу саме з яйця виникла нібито могутня творча сила, рід людський. Здавна українці вірили у те, що писанка має магічну силу. Тому її дарували на Великдень хлопцям як символ краси, а дівчатам – як ознаку любові. Символічних малюнків в українській писанці дуже багато. Кожен візерунок має своє глибоке і магічне значення.

І от наближався Великдень. Петрусь знав, що увечері мати робитиме писанки, тому одразу після уроків поспішив додому.

Увечері мати розпочала приготування до писанкарства: поставила на стіл горнята з різноманітними фарбами, а на великий горщик, наповнений жаринками, – горнятко з розтопленим воском. В окремий горщик поклала кільканадцять чистих біленьких яєчок, накрила теплою вовняною хустиною.

Спочатку мати взяла в руки патишок-писальце, вмочила його у віск і почала малювати на яйці різні узори. Згодом поклала те яйце в горня з жовтою фарбою.

Коли вона перемалювала всі яєчка, то знову витягнула перше з жовтої фарби і почала вимальовувати вже воском. Потім опустила його в помаранчеву фарбу, що дуже здивувало Петрика.

- *Та помаранчева фарба змаже жовту й усі ті узори.*
- *Ні, не змаже, – відповіла мати.*

Вона малювала далі, опускаючи яєчка в різні фарби, а потім сказала:

– Тепер дивись, Петрику, як з цього червоного яєчка зараз робиться писанка.

Далі мати поклала бляшане горнятко з яйцями на жар і пригріла його добре. Петрик побачив, що воскові узори почали топитися й спливати, таким чином почала появлятися писанка.

...Тієї ночі хлопчиків снилися тисячі прегарних писанок. Спочатку він виготовив писанку сам за маминою технологією. Виводив кожен рисочку, працював над кожною крапочкою. А далі розфарбовані яєчка наче самі почали з'являтися одне за другим. І кожне наступне – краще попереднього.

Один із варіантів виконання завдання учнями 7 класу (доповнені частини виділені жирним шрифтом):

Петрусева писанка

Ще зовсім недавно вчителька розповідала дітям на уроці про писанкарство і про те, що у міфології народів світу саме з яйця виникла нібито могутня творча сила, рід людський. Здавна українці вірили у те, що писанка має магічну силу. Тому її дарували на Великдень хлопцям як символ краси, а дівчатам – як ознаку любові. Символічних малюнків в українській писанці дуже багато. Кожен візерунок має своє глибоке і магічне значення.

І от наближався Великдень. Петрусь знав, що ввечері мати робитиме писанки, тому одразу після уроків поспішив додому. Його дитяче обличчя світилося радістю, а в маленьких ясных очах спалахувала цікавість. Він так поспішав, що його волосся перестрибувало з однієї сторони на іншу, граючись із легеньким вітерцем.

Мати вже була готова до роботи. Її волосся було акуратно підібране догори, а на обличчі багряннів легкий рум'янець. Мабуть, це від печі, з якої щойно вийняла свіжоспечений хліб.

Мати поставила на стіл горнята з різноманітними фарбами, а на великий горщик, наповнений жаринками, – горнятко з розтопленим воском. В окремий горщик поклала кільканадцять чистих біленьких яєчок, накрила теплою вовняною хустиною.

Спочатку мати взяла в руки патишок-писальце, вмочила його у віск і почала малювати на яйці різні узори. Згодом поклала те яйце в горня з жовтою фарбою.

Коли вона перемалювала всі яєчка, то знову витягнула перше з жовтої фарби і почала вимальовувати вже воском. Потім опустила його в помаранчеву фарбу, що дуже здивувало Петрика.

– Та помаранчева фарба змаже жовту й усі ті узори.

– Ні, не змаже, – відповіла мати.

Вона малювала далі, опускаючи яєчка в різні фарби, а потім сказала:

Тепер дивись, Петрику, як з цього червоного яєчка зараз робиться писанка.

Далі мати поклала бляшане горнятко з яйцями на жар і пригріла його добре. Петрик побачив, що воскові узори почали топитися й спливати, таким чином почала появлятися писанка.

...Тієї ночі хлопчиків снилися тисячі прегарних писанок. Спочатку він виготовив писанку сам за маминою технологією. Виводив кожен рисочку, працював над кожною крапочкою. А далі розфарбовані яєчка наче самі почали з'являтися одне за другим. І кожне наступне – краще попереднього.

У розглянутих прикладах творча частина не є окремою, а вводиться в уже даний текст, тому при її написанні потрібно врахувати мовностилістичне оформлення, яке повинно відповідати стилю початкового тексту. Досліджуваний нами текст художнього стилю, а отже і вставки повинні бути написані в художньому стилі із чіткою, логічною побудовою.

Тепер проаналізуємо, які засоби зв'язку, що забезпечують єдність стилю, можна використати в новоутвореному тексті. Однією групою з них є змістові. В даному випадку використано єдність сюжету (зв'язок минулого з майбутнім): спочатку вчителька розповідала на уроці про міфологію народів, символічні малюнки на писанках, що стає передумовою наближення Великодня (*Ще зовсім недавно вчителька розповідала дітям на уроці про писанкарство і про те, що у міфології народів світу саме з яйця виникла нібито могутня творча сила, рід людський. Здавна українці вірили у те, що писанка має магічну силу. Тому її дарували на Великдень хлопцям як символ краси, а дівчатам – як ознаку любові. Символічних*

малюнків в українській **писанці** дуже багато. Кожен візерунок має своє глибоке і магічне значення.

І от наближався Великдень).

Вставлена вступна частина поєднується тематично з усім текстом за допомогою слів: *Великдень, писанка, писанкарство*, що належать до однієї тематичної групи. У розглянутій вставці речення поєднані дистантним зв'язком, що дає можливість прив'язати тематично вставлену частину до вихідного тексту.

Засоби зв'язку другої групи – лексичні (власна і загальна, займенникова заміна іменників). Її використання можна побачити на двох прикладах із тексту. Продемонструємо їх: 1) *Петрусь знав, що ввечері мати робитиме писанки, тому одразу після уроків поспішив додому. Його дитяче обличчя світилося радістю. Маленькі очі палали цікавістю.*; 2) *Тієї ночі хлопчиківі снилися тисячі прегарних писанок. Спочатку він виготовив писанку сам за маминою технологією.* Обидва ці приклади демонструють, як завдяки займенниковій заміні іменників до вихідного тексту приєднується опис хлопчика і розповідь про сон. Перехід від однієї частини до іншої відбувається плавно, невимушено, вставлені частини не є окремими і відірваними.

Засоби зв'язку третьої групи – граматичні: використання сполучників, що дало змогу приєднати доповнену частину до вихідної (*Кожен візерунок має своє глибоке і магічне значення. І от наближався Великдень*).

Що ж стосується опису матері, то семикласники подали його зразу ж після опису хлопчика, що дало змогу перейти до розповіді про виготовлення писанки.

Розв'язання учнями системи усних і письмових мовленнєвих завдань, розташованих у порядку зростання їх складності, сприяє кращому формуванню умінь відтворювати і створювати тексти різних типів і стилів мовлення в роботі над переказами із введенням додаткових мікротем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Донченко Т. К. Як навчати школярів мовленнєвої діяльності (5–9 класи) / Т. К. Донченко. – К., 1998. – 301 с.
2. Методика навчання рідної мови в середніх початкових закладах / За ред. М. І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2000. – 302 с.
3. Перекази з української мови 5–6 клас. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – 96 с.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи. – К: Ірпінь, 2005. – 176 с.
5. Рідна мова. Підручник для 5 класу / За ред. М. І. Пентиліук. – К., 2006. – 288 с.

УДК 811.161.2:371.3

О. П. ТЕРП'ЯК

РЕАЛІЗАЦІЯ КРЕАТИВНОСТІ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ТЕКСТОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЛІЦЕЙСТАМИ-ГУМАНІТАРІЯМИ

У статті розглянуто основні положення методики формування креативного писемного мовлення в ліцейстів. Описано три етапи впровадження цієї методики. Зазначено, що на першому етапі ліцейсти оволодівають досвідом застосування правил і законів креативного монологічного мовлення, другий передбачає опанування навичок кодування і декодування інформації, а третій – виконання учнями творчих завдань. Подано фрагмент уроку зв'язного мовлення із використанням цієї методики.

Ключові слова: креативність, кодування і декодування інформації, багаторівневе кодування інформації, інтелект-карта.

РЕАЛИЗАЦИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ЛИЦЕИСТАМИ-ГУМАНИТАРИЯМИ

В статье рассмотрены основные аспекты методики формирования креативной письменной речи у лицеистов в процессе работы с текстом, подан фрагмент урока связной речи, где используется данная методика. Отмечено, что на первом этапе лицеисты овладевают опытом использования правил и законов креативной монологической речи, второй этап предусматривает овладение навыками кодирования и декодирования информации, а третий – выполнение учащимися творческих заданий. Подано фрагмент урока связной речи с использованием этой методики.

Ключевые слова: креативность, кодирование и декодирование информации, многоуровневое кодирование информации, интеллект-карта.

О. Р. TERPJAK

THE REALIZATION OF CREATIVITY OF THE LYCEUM STUDENTS IN THE PROCESS OF WORK WITH TEXTS IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES

The article reveals the principal matters of the methods of forming the lyceum students' creative speaking in written form. Three stages of introducing these methods are described. It is mentioned that on the first stage the lyceum students master the experience of applying the rules and laws of creative monologue speaking, the second one deals with mastering the skills of coding and decoding of the information, the third – fulfilling creative tasks by the students. The fragments of the lesson of coherent speaking when using these methods have been offered.

Keywords: creativeness, coding and decoding of the information, multi-level decoding of the information, mind-map.

Проблеми розвитку мовлення в сучасній лінгвістиці, психології, лінгводидактиці пов'язують з вивченням одиниць більших ніж речення. В основі діючої програми з розвитку зв'язного мовлення лежить не лише проведення тих чи інших творчих робіт, а система формування певних умінь, що забезпечують самостійне складання тексту. Найголовніші серед них – уміння говорити і писати в межах певної теми; збирати і систематизувати матеріал до твору; будувати текст в певному жанрі, в тій чи іншій композиційній формі, а також вироблення навичок аналізу тексту.

Формування креативного писемного мовлення залежить від рівня оволодіння учнями мовного матеріалу та ефективного застосування творчих можливостей ліцеїстів на уроках зв'язного мовлення при продукуванні усних та письмових висловлювань. Адже творчо обдаровані учні допитливі, здатні занурюватися у роботу, що їх цікавить часто все роблять по-своєму, винахідливі у використанні ідей, часто висловлюють багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації, здатні знаходити оригінальні ідеї для виконання конкретного завдання.

Проблеми розвитку мовлення учнів висвітлені в працях учених О. Біляєв, Т. Донченко, П. Кордун, В. Мельничайко, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук, Л. Скуратівський та ін. Вчені-лінгводидакти А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, Г. Т. Шелехова, Л. В. Скуратівський, Г. І. Дідук, О. М. Іваницька, В. В. Капінос, Т. С. Ладиженська акцентують на важливості мовленнєвого розвитку для становлення духовно багатой мовної особистості.

Зв'язне мовлення насамперед передбачає наявність зовнішніх та внутрішніх зв'язків між реченнями сформованої структури. Встановлення зв'язків між реченнями та засобів їх вияву у кожній структурі тексту стає орієнтиром учителів у роботі над розвитком зв'язного мовлення учнів.

Готуючись до уроків розвитку зв'язного мовлення, учитель повинен дотримуватися основних принципів, як-от: єдності розвитку мовлення і мислення; зв'язку усного і писемного мовлення; зв'язку роботи з розвитку мовлення з теоретичними розділами шкільної програми; зв'язку розвитку мовлення з вивченням літератури та інших предметів; функціонально-комунікативного принципу, який визначає зміст роботи над формуванням в учнів умінь сприймати усне і писемне мовлення, відтворювати і самостійно будувати висловлювання різних жанрів.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Автори «Методики навчання української мови» зазначають, що робота над письмовим висловлюванням передбачає оволодіння учнями рядом умінь, як-от: розкривати тему й основну думку; збирати, систематизувати матеріал, що забезпечує якість твору за змістом і формою, розвиває творчу активність учнів, готує їх до складання анотацій, рефератів тощо; будувати твори в певній композиційній формі, враховуючи типи і стилі мовлення, способи викладення думок; правильно, чітко, виразно висловлювати свої думки; вдосконалювати написане [5, с. 148].

Ознайомлення з текстами різного змісту, аналіз текстів становить суть культурологічної змістової лінії. Саме зміст текстів повинен стати опорою для творення власних висловлювань, збагачення словникових запасів учнів і виховання їхнього духовного світу і моральних якостей.

Важливим є текстоцентричний підхід до вивчення мовної і мовленнєвої змістових ліній. Адже робота над текстом – це складова частина діяльності з розвитку зв'язного мовлення, її теоретична база, особливо у процесі роботи над різножанровими текстами різних стилів.

Стратегічним у школі має стати функціональний аспект вивчення мовних одиниць, ознайомлення учнів зі стилістичною функцією мовних одиниць, формування вмінь і навичок використовувати їх у мовленні, поєднання системно-мовного, функціонально-стилістичного та комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови.

Умовою успішної реалізації комунікативних стратегій у процесі вивчення української мови є взаємозв'язок формування мовленнєвих умінь з вивченням різних рівнів мовної системи, розроблення для кожного уроку завдань для засвоєння учнями поняттєвої основи мовленнєвої діяльності й перетворення знань на способи дії для активного мовленнєвого спілкування, посилення уваги до змісту мовлення і вдосконалення важливих мовленнєвих умінь у їх єдності.

Мета нашого наукового повідомлення полягає у висвітленні основних положень методики формування креативного писемного мовлення у ліцеїстів-гуманітаріїв та реалізації вищезазначеної методики на уроці зв'язного мовлення. Виходячи із цієї мети, ставимо такі **завдання**: висвітлити основні положення методики формування креативного писемного мовлення у ліцеїстів-гуманітаріїв, проілюструвати застосування цієї методики у процесі роботи над текстом.

Реалізація процесу формування креативного писемного мовлення у ліцеїстів-гуманітаріїв здійснювалася у три етапи: інформаційно-ознайомлювальний, імітаційно-евристичний та креативно-самодіяльний.

На інформаційно-ознайомлювальному етапі під час виконання певних теоретичних і практичних завдань учні знайомилися з теорією креативності, методологією креативного та аналітичного мислення, рисами креативного писемного мовлення, моделями креативних висловлювань відомих людей, інноваційною діяльністю та педагогічними умовами розвитку креативного мислення і монологічного мовлення. Головне завдання полягало в тому, щоб перебороти стереотипи мислення, закладені в попередніх роках навчання, й переконати у доцільності й ефективності не лише вербальної, а й невербальної моделі мислення, мнемонічних прийомів та асоціацій. Крім того, ліцеїсти мали оволодіти досвідом застосування певних правил і законів креативного монологічного мовлення.

Імітаційно-евристичний етап ставив перед учнями-ліцеїстами завдання оволодіти навичками креативного кодування і декодування інформації через складання інтелект-карти, розробку власної системи скорочень, написання АБРеСів і конспектів. Взаємне навчання у малих групах, робота над груповими інтелект-картами й обмін ними у навчальному процесі сприяли розвитку нестандартної уяви, креативного мислення, інтуїції й творчому перетворенню інформації у знання. А спроби закодувати вербальний матеріал у пантомімі (індивідуальній чи груповій) і «прочитати» її сприяли розвитку уяви, мислення, елементарних пропедевтичних риторичних умінь поводитися перед аудиторією, публікою.

На креативно-самодіяльному етапі ліцеїсти виконували креативно-творчі вправи (індивідуальні та групові), проявляючи самодіяльність у формах роботи та засобах опрацювання інформації.

Поступово в ліцеїстів росла впевненість в тому, що здатність творити – не лише прерогатива обдарованих дітей, це доступно кожному. Головне – побороти боязнь невдачі, повірити у свої сили, свій талант, знайти шляхи вираження свого «я». Творчі вправи і завдання

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

давали змогу виявити приховані здібності ліцеїстів і зміцнювали віру у здатність оригінального вирішення мовленнєвих завдань на суб'єктивному рівні.

Найбільшим успіхом були вдалі персоніфікації визначних особистостей (митців, поетів, науковців) та презентації за допомогою технічних засобів. Учні створювали індивідуальні креативно-творчі мовленнєві письмові висловлювання за тематикою програми, яка є надійним законним підґрунтям процесу формування креативного писемного мовлення у ліцеїстів гуманітарних класів.

Опишемо систему роботи з методикою креативного багаторівневого кодування інформації у науковому стилі (МКБКІ).

Головною умовою реалізації МКБКІ є творча співпраця вчителя і учнів, у якій першому відведена роль творчого зразка. Наш досвід роботи у ліцеї також засвідчив, що найкращі ідеї народжуються саме у співпраці, взаємодоповненні. З часом це стає звичайною формою спільного творення, яке є базою для створення власних індивідуальних оригінальних письмових робіт: переказів і творів.

Рішення приходять спонтанно у процесі спільного пошуку чи вирішення навчальних завдань, які є здебільшого творчими й вимагають оригінального підходу. Практично мова йде про безперервне створення креативного навчального продукту – тексту, стилістично-жанрово та правописно грамотно оформленого.

Першим кроком у застосуванні методики креативного багаторівневого кодування інформації стало завдання навчити ліцеїстів згорнути навчальну інформацію завдяки вербальним та образним засобам. При цьому використовували принципи кодування і декодування інформації, запропонованого В. Венда [5, с. 87], а також власними правилами створення схеми інтелект-карти.

За В. Венда, до принципів кодування і декодування інформації відносять: лаконічність, узагальнення та уніфікацію (відсутність надмірного дроблення основних висловлювань у межах одного комплексу-схеми), акцент на основних смислових компонентах (мовних засобах), автономність (відокремлення частин, передають самостійне повідомлення), структурність (кожна автономна частина комплексу повинна мати чітку диференційовану структуру), стадійність (необхідність просторового розподілу усієї інформації для послідовності її відтворення та її відповідне розташування) [5, с. 88]. Цей процес вимагає образного мислення. Пошук вдалого піктографічного вирішення завдання перетворюється у захопливу гру фантазії.

Схематичний запис допомагає швидко й зручно фіксувати потрібні граматичні явища й пояснювати їх ліцеїстам. Їх можна розміщувати у зошиті чи на аркуші паперу. Графічне зображення легко запам'ятовується і відтворюється.

Наступним кроком була розробка принципу побудови інтелект-карти. Інтелект-карта, за визначенням науковців О. С. Карміна, О. П. Хайкін, І. В. Гриненка [3, с. 211; 4, с. 14], – це графічне, багатомірне представлення інформації, одержаної внаслідок мозкової діяльності людини на аркуші паперу або на екрані комп'ютера. Ми відійшли від графічного розміщення інформації, запропонованого Т. Бюеном – автором інтелект-карт [1]. У варіанті цих вчених думки, що передають загальний зміст тексту, розміщуються на початку паростка, який відходить від центрального сферичного об'єкта. Це, на нашу думку, надто громіздке, ущільнене вираження міркування, що, як показав формувальний етап експерименту, заважає зосередитись на головному у ході побудови зв'язного висловлювання. Через те ми пропонуємо своє бачення у побудові інтелект-карти, формуючи креативне мислення і мовлення гуманітаріїв ліцею. За основу беремо геометричну фігуру (прямокутник, трикутник, квадрат, шестикутник) в залежності, скільки підтем (тез) маємо намір використати, створюючи писемний монолог відповідного стилю і жанру, і які б поступово розкривали головну думку тексту. На кутах фігур розміщуємо скорочення чи символічні зображення підтем. Враховуємо те, що максимальне число на одному зображенні-фігурі може сягнути десяти. Побудова ІК з урахуванням кількості підтем та їхньої відповідної графічної геометричної презентації здається нам оригінальною і доступною для формування креативного мислення і писемного мовлення.

Для ілюстрації вищезазначеної методики подаємо фрагмент уроку зв'язного мовлення на тему: «Стаття в газету на морально-етичну тему».

4.3. Осмислення навчального матеріалу.

4.3.1. Репліка вчителя.

Основне ваше завдання на сьогоднішньому уроці – навчитися писати статтю на морально – етичну тему, ознайомитися із зразками цього жанру з точки зору змісту, форми, типу та стилю викладу.

4.3.2. Читання учнями статті.

Не неси орден скупників

Колись давно, із чверть століття тому, був у мене знайомий Герой Радянського Союзу Іван Федорович Т. Подобався він мені широкою, як ріка за повені, душею, довірливою, наче в дитини, усмішкою. Добрий, не пихатий був чолов'яга. Водився, правда, за ним один навіть не грішок, а серйозний гріх – відважний солдат, траплялось, напивався до нестями. Одного разу я, трохи пом'явшись, запитав:

– А не боїтеся, що коли-небудь зірочку теє, візьмуть та й знімуть?

– Е-е, мій голубе, – хитрувато мружачи око, відповів Іван Федорович. – Я коли відчуваю, що нап'юсь, то відшпилюю її й ховаю...

Іван Федорович, звичайно, був у курсі, що дублікат Зірки Героя не видається. Але річ навіть не в цьому. Вона була йому дорожча за рідну хату, за набуте десятиліттями добро саме тим, що він заробив її на війні кров'ю.

Згадав я Івана Федоровича зовсім недавно, у хиткому вагонному тамбурі. Пересилуючи брязкіт і гуркіт, супутник по купе кричав мені у вухо:

І він, падлюка, уявляєш, без усякого сорому: «Продай, Валеро, орден. Півтори тисячі дам». Я ледве стримався, щоб не заїхати йому в пику. Та я за цю «зірочку»...

«Зірочка» Валерія – це орден Червоної Зірки. Він одержав її в Афгані. На тій тяжкій, несправедливій війні. Багато років думав, що чесно виконує інтернаціональний обов'язок. Аж виявилось, що був окупантом. Ця війна насадила йому серце жорстокістю, невинуватими жертвами. Підточила здоров'я. Відняла дружину, яка не витримала тривалої розлуки. Віддала дітей, що виростили без батька. Чого тільки не згубила війна! А залишила по собі біль, страх і гіркоту, від яких він кидається вві сні, та рубіновий орден. Той самий, що його сусід замірився купити в нього, щоб потім продати в Польщі чи Румунії за купу доларів.

І рядовий великої справедливої війни Іван Федорович, і підполковник-афганець Валерій спадають мені на думку, коли читаю газетні оголошення: «Куплю орден Богдана Хмельницького», «Колекціоную радянські нагороди», «Придбаю ордени Леніна, Червоного Прапора, Суворова I ступеня»... Та й на вокзалах, жвавих міських перехрестях коли-не-коли та й натрапиш на вертких жевжжиків із закличними табличками: «Куплю ордени й медалі колишнього СРСР. Оплата у ВКВ», Отак – відверто, навіть зухвало і цинічно... А чого церемонитися? Пішла у минуле доба завдовжки у цілих 70 років, тепер усе, що з нею пов'язане, – на продажі Один з видів комерції, що дає чималий зиск.

Можна, звичайно, по-різному ставитися до нашого недавнього життя, до його атрибутів, символів, реліквій. І з ненавистю, піддаючи анафемі все без розбору. І зловтішно – ага, так і треба, мовляв, «комунякам». І з великим жалем – знищено, знеславлено дорогі для багатьох поколінь святині. А от мені здається, що геть усім, кого тепер так обурюють п'ятикутні зірки, серпи й молоти та профіль вождя (це і гірко скривджені колишньою владою, і ті, хто боровся проти тоталітарного режиму, і ті, кому радянська влада «розподобалася» тоді, коли стало ясно, що в табір за це не запроторять), геть усім противникам червоного кумачу час виявити великодушність та благородство. Вони потрібні людям, які цілковито залишились у минулому. Таких багато. Це й ветеран з протезом, чию душу зігріває бойовий орден. І доярка-пенсіонерка з порепаними руками, яка не бачила в житті нічого, крім безпросвітної каторжної праці.

На війні ордени дурно не давали, їх заробляли кров'ю, потом, життям. Не ставлося зневажливо й до трудових нагород колишнього режиму. Так, у вільних країнах за чудову працю чудово платять, а не чіпляють на груди медаль. Так, були й дуті «маяки», які відвикли від шахтної лави й мартенівського цеху і звикли до почесних президій. Та все ж таки набагато більше було тих, хто горбатився по-чорному, отримуючи за це жалюгідні копійки, але пишаючись заслуженим «Знаком Пошани».

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Зрозуміло, що цих людей гірко ображає й принижує купівля-продаж нагород... Хоч як судити, а ці люди позбавлені спокійної, бодай хоч трохи забезпеченої старості. Пустити з торгів їхню пам'ять – чи не занадто це жорстоко? Можна по-різному до пам'яті цієї ставитись, але вони все ж мають на неї право. Це пам'ять їхня, особиста, але історія це – наша, спільна, і її вже не переписати.

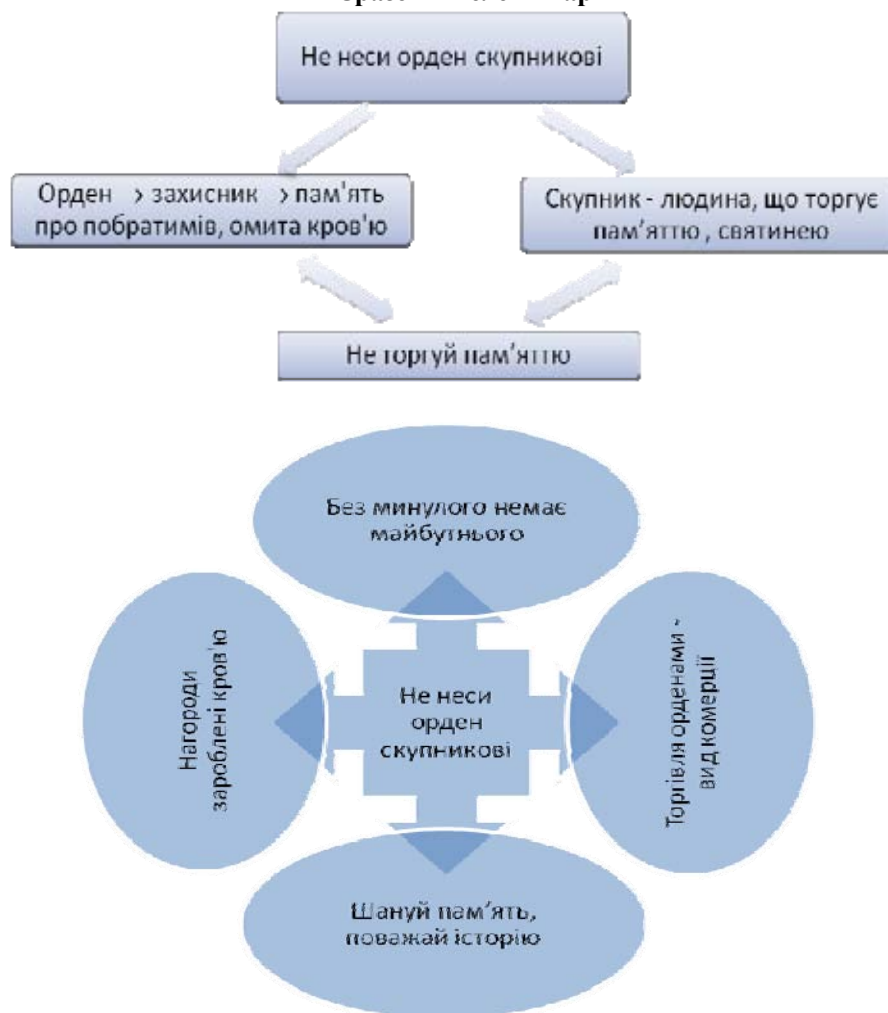
Тому, друже, не посміхайся пустотливо, коли твій дід зашкарублими пальцями погладжує орден чи потьмянілу від часу медаль. Не засмучуй його глузливим: «Кому тепер потрібні твої брязкальця?» Не поспішай, коли дід помре, віднести бойовий орден скупникові за долари.

Були в нашій історії червонозоряні й червонопрапорні ордени. І цього не викреслити...

За І. Аврамовим

– **Мовленнєво-комунікативне завдання дедуктивного характеру:** визначте стиль мовлення; які факти використанні автором для розкриття основної думки? Які емоції та почуття викликала у вас ця стаття? Укладіть інтелект-карту за цією статтею.

Зразок інтелект-карти



4.3.3. Бесіда.

- Які морально-етичні проблеми порушені в статті?
- Що ви розумієте під словами «мораль» та «етика»?
- Наскільки актуальна порушена автором проблема?

Мораль узгоджує вчинки окремих осіб з інтересами інших людей, суспільства в цілому. Етика аналізує природу моральних відносин, досліджує моральні поняття, за допомогою яких виражаються моральні норми, принципи, оцінки.

5. Творче застосування знань та вмінь.

- Ознайомтеся з пам'яткою «Як працювати над статтею в газету» (додаток 2).
- Напишіть статтю в газету на тему «Не міліє ріка доброчинності: допомагаючи іншим, допомагаємо собі », використовуючи інтелект-карти.

Пам'ятайте, що стаття в газету на морально-етичну тему пишеться за зразком творчості: висувається теза (тези), яку автор хоче довести чи спростувати, далі йде саме доведення за допомогою вагомих фактів, аргументів, цікавих прикладів із життя, власних спостережень автора. Насамкінець робиться висновок, у якому подається ідея статті, те, на що автор скеровує думку читача, які почуття та відповідні дії хоче викликати. У газетній статті не допускається великих за обсягом загальних розмірковувань про все і ні про що конкретно. Факти мають бути достовірними, правдивими, джерела інформації – надійними, бо автор за них відповідає. Якщо в статті називаються конкретні особи, слід бути особливо обережними і тактовними у своїх оцінках, їхньому вираженні, щоб не образити людину, не поставити її в незручне становище (має бути дозвіл цієї особи на згадування її імені). Це стосується не лише якихось негативних явищ, фактів, а також і позитивних. Зверніть увагу на формування заголовку та оригінальну форму викладу.

5.1. Робота з інтелект-картами.

Перш за все учні повинні усвідомити й проаналізувати запропонований заголовок, з'ясувати лексичне значення кожного слова та його смислове навантаження. Пізніше занотувати й графічно зобразити асоціації, які виникають при обмірковуванні даної теми. Таким чином ліцеїсти зможуть виокремити основні положення майбутнього твору (тези) та встановити зв'язок між ними таким чином, щоб вони поступово розкривали головну думку тексту. Згодом старшокласники укладають інтелект-карту – графічне зображення майбутнього твору. За основу обирається будь-яка геометрична фігура (прямокутник, трикутник, квадрат і т. ін.) залежно від того, скільки підтем (тез) учень має намір використати. Посередині розміщується тема статті або її головна думка, а на кутах фігури – скорочення чи символічні зображення підтем.

Такий метод дає змогу узагальнити важливі факти, деталі, характеристики явища чи предмета, сприяє розвитку асоціацій креативно-творчого розвитку мислення і мовлення, покращують процеси запам'ятовування і відтворення власної думки. Але варто пам'ятати, що таке зображення задумки твору нечитальне. Тому учні повинні бути підготовлені до розшифрування мовленнєвого матеріалу карти мислення.

Для подальшого формування вербального висловлювання учні використовують план аналізу статті, задалегідь приготовлений учителем, та пам'ятку «Як працювати над статтею в газету».

Таким чином, ми розглянули основні положення методики формування креативного писемного мовлення, які передбачають спільну роботу вчителя та учнів. Робота з ліцеїстами здійснювалась у три етапи: інформаційно-ознайомлювальний, імітаційно-евристичний та креативно-самодіяльний. Зазначимо, що застосування описаної вище методики повинно впроваджуватись поступово, впродовж тривалого часу: учні мають усвідомити основні принципи кодування і декодування інформації, навчитись самостійно створювати інтелект-карти і використовувати їх у процесі написання власних висловлювань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бюзен Т., Бюзен Б. Супермышление / Пер. с англ. Е. А. Самсонов / Т. Бюзен, Б. Бюзен. – Мн.: ООО «Поппури», 2003. – 304 с.
2. Горошкіна О. Організація навчання української мови в гімназіях / О. Горошкіна // Дивослово. – №9. – 1997. – С. 45–47.
3. Гриненко І. В. Технологія креативного багаторівневого кодування інформації та застосування її у навчанні студентів гуманітарного профілю / І. В. Гриненко // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. – 2006. – №4. – С. 211–217.
4. Кармин А. С., Хайкин Е. П. Творческая интуиция в науке / А. С. Кармин, Е. П. Хайкин. – М.: Знание, 1971. – 48 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентиліук, С. О. Караман, В. О. Караман, О. М. Горошкіна та ін.; за ред. М. І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2000. – 399 с.
6. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.

МЕТОДИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ СТУДІЮВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 371.147

Т. В. СИМОНЕНКО

МУЛЬТИМЕДІА ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Статтю присвячено актуальній проблемі лінгводидактики вищої школи, а саме питанню про місце та роль мультимедіа технологій у процесі формування мовнокомунікативної компетентності студентів філологічних факультетів. У науковій студії розглядаються методи і прийоми роботи з мультимедіа технологіями у системі дисциплін з методики викладання української мови, вказуються проблемні зони використання інноваційних технічних засобів стосовно набуття професійних знань, умінь і навичок студентів філологічних факультетів.

Ключові слова: компетентність, мовнокомунікативна компетентність, дидактичні засоби, мультимедіа технології.

Т. В. СИМОНЕНКО

МУЛЬТИМЕДИА КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Статья посвящена актуальной проблеме лингводидактики высшей школы, а именно вопросу о месте и роли мультимедиа технологий в процессе формирования коммуникативной компетентности студентов филологических факультетов. В научной студии рассматриваются методы и приёмы работы с мультимедиа технологиями в системе дисциплин по методике преподавания украинского языка, указываются проблемные зоны использования инновационных технических средств относительно приобретения профессиональных знаний, умений и навыков студентов филологических факультетов.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, дидактические средства, мультимедиа технологии.

T. V. SIMONENKO

MULTIMEDIA AS A DIDACTIC MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF PHILOLOGICAL FACULTIES

The article is dedicated to the actual problem linguodidactics high school, namely the question of the place and role of multimedia technologies in the process of forming communicative competence of students of philological faculties. In the scientific studio considered the methods and techniques for working with multimedia technology in the disciplines on teaching the Ukrainian language, and indicated problem areas using innovative technical means for the acquisition of professional knowledge and skills of students of philological faculties.

Keywords: competence, communicative competence, teaching tools, multimedia technology.

Сучасне суспільство характеризується властивими для трансформаційних суспільств змінами у всіх сферах життя. Особливо швидко зміни відбуваються завдяки багатьом чинникам, які залежать від світових міграційних процесів і суттєво впливають на розвиток інформаційного, зокрема й освітянського простору. Інформація сьогодні набуває найбільшої цінності та є стратегічним продуктом держав.

Протягом останніх років науковці Європи обговорюють питання, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її інтеракції з технологічним суспільством.

Аналіз досвіду освітніх систем багатьох країн засвідчує, що одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. В українській дидактиці та лінгводидактиці під поняттям «компетентнісний підхід» вчені (О. Савченко, І. Дроздова, О. Семенов, О. Горошкіна та ін.) розуміють орієнтацію освітнього процесу на формування компетентної особистості, яка буде спроможна орієнтуватися у соціумі та розв'язувати як життєво необхідні, так і професійні завдання. Зокрема, О. Савченко зазначає: «Компетентнісний підхід ґрунтується на ЗУН, але не вичерпується ними. Компетентність є інтегрованим утворенням, але охоплює особистісну здатність людини, її досвід. Це рівень готовності й уміння діяти» [1, с. 5].

Компетентнісний підхід в освіті тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим, розвивальним, діяльним підходами, оскільки стосується особистості того, хто здобуває освіту. Відмінність компетентісно орієнтованого навчання від традиційного полягає у тому, що учасники навчальної взаємодії (учень/учитель; студент/викладач) знаходяться в суб'єкт-суб'єктних стосунках. Набуття людиною життєво важливих компетентностей забезпечить можливість орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, ринку праці, а також сприятиме подальшому саморозвитку та самовдосконаленню. Компетентісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром освіти та науки як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн.

Мета статті: теоретично обґрунтувати позиції дидактичного засобу мультимедіа в системі підготовки студентів-філологів, зокрема під час формування професійної мовнокомунікативної компетентності.

Набуття молоддю знань, умінь та навичок спрямовано на вдосконалення їхньої компетентності, цей процес сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення поняття компетентності, розуміння, які з них необхідно формувати. Ключові компетентності сприяють досягненню успіхів у житті, і саме це зумовлює мотивацію щодо продуктивності праці людини та бажання бути конкурентоспроможною. На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають здатність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, а також передбачають комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок. У наукових студіях ЮНЕСКО зміст поняття «компетентність» тлумачиться як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що застосовуються щоденно; як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках – комунікативних ситуаціях, що передбачають інтеракцію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлення до цінностей, від знань до умінь та автоматизованих навичок.

Міжнародний департамент стандартів для навчання пропонує виділити з поняття «компетентність» низку основних індикаторів: знання, вміння, навички та навчальні досягнення. Починаючи з 80-х років минулого століття, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) розпочала свої дослідження в цьому напрямі. Фахівці організації визначили систему освітніх індикаторів. Напрацювання ОЕСР ґрунтуються на декількох положеннях: вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються ключовими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії; на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю: вік, стать, соціальний статус тощо; визначення та відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед фахівців та представників різноманітних соціальних груп. Загалом, за

висновками ОЕСР, поняття «ключові компетентності» застосовується для визначення таких, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіху. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами людини. У результаті копіткої роботи представники ОЕСР визначили три категорії ключових компетентностей: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах. Спільною рисою цих груп компетентностей є те, що вони мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними до всіх, незалежно від статі, класу, раси, культури, мови. Крім того, ключові компетентності мають відповідати пріоритетам та цілям освіти й мати особистісно орієнтований характер.

У теорії та практиці педагогічної освіти України широко застосовуються поняття «компетентність», «компетенції», «професійна компетентність», «професіоналізм та майстерність», «готовність до професійної діяльності».

У контексті пропонованої наукової студії нас цікавить зміст поняття «мовнокомунікативна компетентність» як складова загальної професійної компетентності; яким чином відбувається розвиток критеріїв мовнокомунікативної компетентності завдяки системному використанню у процесі навчання дидактичного засобу мультимедіа. Вказуємо на те, що поняття «професійна мовнокомунікативна компетентність» майбутнього фахівця, зокрема вчителя-філолога, – це інтегративне цілісне утворення, що включає знання норм та правил мовного спілкування, умінь й навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлених потребами професійної комунікації, умінь користуватися інформаційною базою, зокрема й через систему інноваційних інформаційних джерел. Отже, **професійна мовнокомунікативна компетентність вчителя-словесника** – це наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом дидактичного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття навчальні тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування.

У процесі модернізації системи вищої освіти в Україні з'явилася необхідність запровадження нового науково-методичного забезпечення, нового змісту та методології професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, зокрема у процесі формування їхньої мовнокомунікативної компетентності. Вище було зазначено, що компетентнісний підхід, який є однією з тенденцій сучасної освітньої парадигми, передбачає формування здатності студентів використовувати наявні знання та вміння для розв'язання конкретних практичних завдань. У зв'язку з цим питання про формування мовнокомунікативної компетентності як фундаментальної фахової якості спеціаліста є актуальним. Мовнокомунікативна компетентність має власну структуру. Наприклад, О. Семенов вважає, що складовими структури мовнокомунікативної компетентності особистості є такі компетенції: методична, лінгвістична, фольклорна, інформаційна, дослідницька, педагогічна [2]. І. Дроздова орієнтується на сформованість у майбутніх фахівців трьох видів компетенції – лінгвістичної, комунікативної і професійної [3]. О. Горошкіна вказує на три складові структури: мовну, мовленнєву та комунікативну й при цьому зазначає: «З метою розмежування рівня оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом... в лінгводидактиці введено поняття мовна, мовленнєва, комунікативна компетенція» [4, с. 4]. Ми вважаємо, що складовими структури цілісного утворення є лінгвістична (мовна) компетенція вчителя-філолога, прагматична, предметна, технологічна компетенції.

Лінгвістична професійна компетенція – це сукупність знань про структуру мовної системи, а також умінь оперувати цими знаннями у процесі професійної діяльності: аналізувати, зіставляти, групувати факти мови, використовувати методи відповідного лінгвістичного опису. На нашу думку, лінгвістична професійна компетенція вчителя-філолога повинна базуватися на потребах особистості щодо спілкування нормативним варіантом української літературної мови, бути орієнтованою на активне використання під час спілкування дискурсу через «високе» мовлення, реалізовувати комунікативну функцію у процесі навчання в освітніх закладах різних типів.

Предметна професійна компетенція – це наявність професійних знань у системі лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін («Риторика», «Основи культури мови»,

«Стилістика», «Сучасна літературна українська мова», «Шкільний курс української мови та методика її викладання» тощо), а також уміння застосовувати їх у процесі комунікації. Предметна професійна компетенція – це володіння темою розмови, вона забезпечується всією системою знань спеціаліста, які формуються в процесі загальнонаукової, загальнокультурної та професійної підготовки у ВНЗ.

Технологічна професійна компетенція – це вміння чітко та виразно висловлювати думку, знання законів техніки мовлення: правильне використання дихання, розвиток приємного, спокійного, гнучкого голосу, чіткої та зрозумілої дикції, нормативної орфоєпії. Технологічна професійна компетенція передбачає розвиток і формування риторичних умінь та реалізацію цих умінь на фонетико-орфоепічному, лексико-граматичному, лексико-фразеологічному рівнях мови, а також урахування технічних компонентів паралінгвістичної (невербальної) комунікації.

Прагматична професійна компетенція та її положення ґрунтуються насамперед на базових складових дискурсивної компетенції. Відомо, що різновиди дискурсів у комунікативному просторі особистості не формуються спонтанно й так, як засвоюється граматики мови. Особливого статусу набувають ті дискурси, які можна визначити як професійні, тобто ті, що реалізуються повною мірою під час професійної діяльності. Отже, оволодіння професійно орієнтованими дискурсами (включаючи специфічні для певної професії фрейми та сукупність їх словесної демонстрації) є одним із проблемних завдань формування професійної мовнокомунікативної компетенції майбутнього словесника. Методика формування прагматичного компонента комунікативної компетенції передбачає й розв'язання проблеми формування усіх видів мовленнєвої діяльності особистості, а найголовніше продуктивних типів: говоріння – письмо.

При тому, що нині існує безліч методів навчання мови, виникає проблема вибору найбільш ефективних технологій та перспектив розв'язання завдань формування складових цілісного утворення, яким є професійна мовнокомунікативна компетентність майбутніх учителів-словесників. У вітчизняній вищій школі нині спостерігається процес активного запровадження мультимедійних технологій у навчальний процес у якості дидактичного засобу навчання.

Використання мультимедійних презентацій на заняттях із курсів «Основи культури мови», «Практична стилістика», «Технологія сучасного уроку рідної мови», «Дискурсивний аналіз тексту», «Риторика», «Шкільний курс української мови та методика її викладання» дає змогу повною мірою реалізувати комунікативний підхід до навчання, а також забезпечує оволодіння всіма аспектами рідної культури: пізнавальним, навчальним, розвивальним, виховним, а всередині начального аспекту – усіма видами мовленнєвої діяльності на найвищому, елітарному рівні.

Мультимедіа – це електронні видання з використанням аудіо-відео технологій (навчальні програми, рекламні каталоги, віртуальні енциклопедії, електронні книги тощо), мультимедійні презентації (Flash, PowerPoint, Director), CD-візитівки, аудіокниги (радіовистави), рингтони мобільних телефонів. Саме ці технології об'єднали текст, звук, графіку, фото, відео в однорідному цифровому баченні. Відповідно, і засоби обробки, збереження та відновлення великої кількості інформації стали концептуально однаковими.

Вимоги до заняття, що включають дотримання певних дидактичних принципів і науково-методичних положень, які сформульовано в традиційній дидактиці, наповнюються новим змістом під час використання мультимедійних технологій.

Нині все частіше вчені почали послуговуватися терміном «візуальне мислення», зміст якого визначається так: це людська діяльність, продуктом якої є породження нових образів, створення нових візуальних форм, що мають певне змістове навантаження та забезпечують видимість значення. Інтерес до формування візуального мислення в процесі навчальної діяльності поживається саме у зв'язку з тим, що на сьогодні швидко поширюються можливості комп'ютера та поєднання різних форм презентації інформації. Саме тому одним із актуальних напрямів втілення інформаційних технологій у навчальний процес ВНЗ, у контексті вказаної проблеми, є мультимедійні презентаційні технології.

Електронні презентації, на відміну від електронних підручників, призначені для розв'язання локальних педагогічних завдань. Так, наприклад, використання електронних презентацій дає змогу значно підвищити інформативність та ефективність заняття під час пояснення навчального матеріалу, сприяє збільшенню виразності матеріалу, який викладається.

Наявність конспектів у вигляді тематичних електронних презентацій створює можливість організації самостійної роботи студентів із подібними ресурсами. Навчальний матеріал у межах електронної презентації, як правило, представлений в короткій формі, що має достатньо вагомі підстави для існування поряд із повним навчальним матеріалом. Така презентація дає якісно новий ракурс для розгляду змісту, що є достатньо ефективним як на етапі вступних занять з теми, так і на етапі узагальнення та систематизації навчального матеріалу. Як уже зазначалося в пропонуванні науковій студії вище, мультимедіа технології можуть бути надійним супутником викладача під час роботи як у межах фундаментальних, так і прикладних дисциплін. Показники предметної компетенції студентів-філологів як складника цілісного утворення (професійної мовнокомунікативної компетенції) значно підвищуються, якщо використати мультимедіа презентації на практичних заняттях із дисципліни «Шкільний курс української мови та методика її викладання» за модулем «Робота з розвитку зв'язного мовлення учнів», тема модуля «Мовленнєвознавчі поняття і шляхи їх засвоєння». Ефективною є робота з мультимедіа й у межах спецкурсу «Технологія сучасного уроку рідної мови», у межах якого студенти повинні змодельовати різні типи аспектних уроків та уроків розвитку зв'язного мовлення. Справді, навчальна мета спроектованих моделей уроків написання творів-описів реалізується більшою мірою, якщо, наприклад, під час роботи над описом приміщення використати мультимедіа й наочно представити шестикласникам дизайнерські рішення різних типів приміщень: конференц-зали, бібліотеки, комп'ютерного класу, класної кімнати тощо. Під час слайд-шоу можливі різні види завдань, що сприятимуть розвитку зв'язного мовлення. Їх можна запропонувати виконувати в усній формі. Працюючи з окремим слайдом, шестикласники вкажуть на деталі конкретного приміщення, використовуватимуть у мовленні такі слова, як *дизайнер, інтер'єр, задній план, оздоблення, вишуканий, скляні стенди, пластикові вікна, сучасні меблі, цікаве планування, інноваційні технології, архітектура* тощо. Зрозуміло, що варто спрямувати учнів на те, в якому стилі мовлення потрібно працювати: діловому чи художньому, провести попередню роботу та з'ясувати особливості вказаних стилів мовлення.

Практика роботи зі студентами переконує в тому, що у молоді виникають деякі труднощі щодо засвоєння лінгвістичних та лінгводидактичних термінів. Водночас саме вони визначають рівень предметної компетенції з фаху. Йдеться про засвоєння та цілісне розуміння таких понять, як мовленнєвознавство, текст і висловлювання, прийоми засвоєння мовленнєвознавчих понять, засоби навчання, система вправ, функції мови / мовлення тощо.

Використання мультимедіа презентацій у процесі засвоєння такої теми створює оптимальні умови для формування критеріїв мовнокомунікативної компетентності студентів-філологів: посилюється мотивація до навчання, максимально використовується потенціал візуалізації, студенти уважніше сприймають матеріал курсу, спрацьовує зорова пам'ять. При цьому слід вказати, що кольорова гама презентацій не повинна бути надто яскравою, щоб максимально уникнути перевантаження та втомлюваності студентів як від кольорового зображення, так і небажаних комп'ютерних спецефектів.

Виклад змісту матеріалу може здійснюватися у вигляді тексту, малюнків, таблиць, графіків тощо (тобто у звичайному «книжковому» вигляді, хоча в презентацію можуть бути інтегровані й елементи, що не властиві паперовим носіям, наприклад, анімація, відеовставки, звукові фрагменти). При цьому графічний виклад навчального матеріалу дає змогу передати необхідний обсяг інформації при найменшому обсязі його викладу. Інформаційне забезпечення презентації зручно організувати у вигляді гіпертекстової системи, у межах якої фрагменти тексту з елементами графіки поєднуються між собою за допомогою спеціальних гіперзв'язків у мережу. За допомогою гіперпосилань можна одержати на екрані додаткову чи роз'яснювальну інформацію, організувати багаторазове звернення до одних і тих самих інформаційних об'єктів із різних місць презентації. Незаперечним є факт, що дизайн презентацій має позитивний вплив на мотивацію тих, хто навчається, швидкість засвоєння матеріалу.

Найбільш прогресивні можливості мультимедіа полягають у використанні їх у навчальному процесі у якості інтерактивного інструменту пізнання. Дослідницький, проектний підхід у системі навчання студентів-філологів, розробка ними власних мультимедіа проектів, постійне використання мультимедіа навчального призначення за темами дисциплін дають змогу трансформувати традиційний процес навчання на розвивальний та творчий. Основною

перевагою роботи з мультимедіа проектами є висока мотивація студентів, що сприяє підвищенню якості навчання та формування показників професійної мовнокомунікативної компетентності, активізації пізнавальної діяльності студентів, розкриттю практичної вартісності того навчального матеріалу, який пропонується для засвоєння.

Отже, запровадження мультимедійних технологій у навчальний процес філологічних інститутів ВНЗ України створює передумови для інтенсифікації навчального процесу. Мультимедіа технології дають змогу на практиці використовувати психолого-педагогічні розробки, що забезпечують перехід від механічного засвоєння знань до оволодіння умінням самостійно здобувати нові знання. При цьому констатуємо, що систематичне використання мультимедіа у процесі роботи зі студентами-філологами у межах викладання фахових фундаментальних та прикладних дисциплін значно забезпечує формування показників цілісного утворення – професійної мовнокомунікативної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко О. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / Олександра Яківна Савченко / Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 5–8.
2. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): автореф. дис. на здобуття наук. ступня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Семенов Олена Миколаївна. – К., 2006. – 41 с.
3. Дроздова І. П. Наукові засади формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей: монографія / І. П. Дроздова. – Х.: ХНФМГ, 2010. – 320 с.
4. Горошкіна О.М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Олена Миколаївна Горошкіна. – Херсон, 2005. – 425 с.

УДК378: 81'271

К. Я. КЛИМОВА

ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА ЯК КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ

У статті розглянуто поняття креативності у площині проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів. Автор послідовно доводить думку про те, що створення у педагогічному вищій навчального середовища, яке відповідає вимогам сучасної вищої освіти, є обов'язковою умовою формування креативності студентів у ході науково-дослідної, індивідуально-самостійної навчальної роботи з української мови. При цьому інтелектуальна та матеріальна складові навчального середовища повинні бути взаємовідповідними.

Ключові слова: креативність, мовнокомунікативна професійна компетентність майбутнього вчителя, навчальне середовище, структурні компоненти навчального середовища, суб'єктно-діяльнісне навчання.

Е. Я. КЛИМОВА

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА КАК КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается понятие креативности в контексте проблемы формирования коммуникативной языковой профессиональной компетентности будущих учителей. Автор последовательно доказывает, что создание в педагогическом вузе среды обучения, соответствующей требованиям современного высшего образования, является обязательным условием формирования

креативности студентов в ходе научно-исследовательской, индивидуально-самостоятельной учебной работы по украинскому языку. При этом интеллектуальная и материальная составляющие среды обучения должны взаимно соответствовать.

Ключевые слова: *креативность, коммуникативная языковая профессиональная компетентность будущего учителя, структурные компоненты среды обучения, субъектно-деятельностное обучение.*

K. YA. KLYMOVA

THE FORMATION OF LANGUAGE COMMUNICATIVE PROFESSIONAL COMPETENCE AMONG THE STUDENTS, AS CREATIVE INDIVIDUALS, IN TERMS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article deals with the notion of creativity as the problem component of formation of language communicative professional competence among prospective teachers. Keeping in mind intellectual and material sides of educational environment, the author proves that creating educational environment at pedagogical higher educational establishments is vital in forming creativity among the students in the course of their research and individual work at Ukrainian.

Keywords: *creativity, language communicative professional competence of a prospective teacher, educational environment, structural components of educational environment, subject active education.*

Сучасна освіта – освіта для людини в ім'я існування людства. Усвідомлення цього приходить до українських освітян поступово, але беззаперечно – як до державних політиків, так і до кожного педагога особисто. В умовах суспільно-політичних проблем, економічних криз, екологічних катаклізмів та інформаційного потоку, що впливає на свідомість молодого покоління, особливої актуальності набуває формування особистості фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного вчителя як представника національної еліти суспільства, педагога-інтелектуала, здатного вплинути словом на розум і почуття дитини, стати для неї мовленнєвим авторитетом. Роль учителя-словесника у формуванні творчої особистості кожного школяра підкреслює професор В. Мельничайко: «Якщо вчитель розмовляє чистою, виразною мовою – прагнення говорити так виникає і в учнів. <...>. Організуючи спостереження мовних явищ, надаючи навчальній роботі пошукового характеру, створюючи проблемні ситуації, він формує творчий склад мислення, розвиває пізнавальні сили школярів» [3, с. 3]. Сказане вище підтверджує **актуальність** теми нашої лінгводидактичної розвідки.

Чимало педагогів досліджують різні аспекти проблеми підготовки професійно компетентних, інтелектуально розвинених, комунікативно вправних учителів. **Мета статті** – підкреслити важливість формування у студентів у навчальному середовищі вищу креативності – особистісної якості, яка є необхідним фактором формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього вчителя. Для досягнення окресленої мети слід насамперед визначити ряд ключових понять.

Аналіз праць українських та зарубіжних педагогів, психологів, мовознавців та лінгводидактів (Д. Хаймз, А. Андреев, В. Антипова, В. Буряк, Н. Волкова, О. Горошкіна, І. Дроздова, Л. Мацько, В. Метаєва, С. Омельчук, В. Орлов, Н. Остапенко, Е. Палихата, О. Селіванова, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.) з проблем компетентностей і компетенцій дав змогу визначити поняття **мовнокомунікативна професійна компетенція майбутнього вчителя** як сукупність заданих норм, вимог до освітньої підготовки фахівця, що включає: 1) систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; 2) знання правил мовного спілкування; 3) знання норм сучасної української літературної мови, уміння і навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови»; 4) уміння і навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлених потребами професійної комунікації; 5) уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання і самовдосконалення. **Мовнокомунікативна**

професійна компетентність майбутнього вчителя є інтегрованою особистісною якістю, яка передбачає володіння мовнокомунікативною професійною компетенцією. Необхідним фактором формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього педагога є креативність.

Слід зазначити, що оволодіння мовнокомунікативною професійною компетенцією саме по собі не може свідчити про сформованість професійної компетентності вчителя, оскільки структурою останньої передбачена наявність системи взаємопов'язаних універсальних і спеціальних компетентностей. Окрім того, необхідна обов'язкова реалізація сформованих компетентностей у професійній діяльності, інакше неможливим видається саме здійснення компетентнісної парадигми сучасної освіти.

Формування у студентів педагогічних ВНЗ мовнокомунікативної професійної компетентності зумовлене актуальною потребою сучасного суспільства в компетентних учителях, що характеризуються не тільки високим рівнем теоретичної підготовки з фахових дисциплін, а й *креативністю*, мовленнєвою культурою, спроможністю реалізувати свій комунікативний задум у професійному дискурсі.

Визначимо поняття *креативності студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ*. Це інтегрована особистісна якість, що передбачає: 1) високий рівень професійно спрямованих знань (зокрема з української мови); 2) інформаційно-комунікаційну та естетичну культуру; 3) здатність бачити і точно формулювати суть педагогічної проблеми, пропонувати ефективний спосіб її вирішення, прогнозувати результати, оперативно й оригінально реалізувати задум; 4) досконале володіння засобами української літературної мови у процесі творчої професійно-комунікативної діяльності; 5) відчуття емоційної насолоди від творчої суспільно корисної діяльності, 6) рефлексію як критичне ставлення до свого рівня професійної мовнокомунікативної компетентності і стимул до подальшого самовдосконалення.

Із креативністю і творчою діяльністю студентів безпосередньо пов'язане таке поняття, як *навчальне середовище, створене у педагогічному ВНЗ*.

Формування креативності студентів педагогічних університетів відбувається у навчальному середовищі. *Навчальне середовище* ВНЗ як система у своїй структурі передбачає поєднання *двох компонентів*: інтелектуального (формування професійних компетентностей студентів у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів) і матеріального (обладнані лекційні аудиторії, комп'ютерні класи, інтерактивні мультимедіа-системи, сенсорні дошки, навчальні комп'ютерні програми, навчально-методична та лексикографічна література в бібліотеках та кабінетах кафедр тощо). *Створення у педагогічному ВНЗ навчального середовища, яке відповідає вимогам сучасної вищої освіти, є, на нашу думку, обов'язковою умовою формування креативності майбутніх учителів у ході науково-дослідної, індивідуально-самостійної навчальної роботи (зокрема з української мови).*

Інтелектуальна та матеріальна складові навчального середовища повинні бути взаємовідповідними. Доведемо це на таких прикладах:

– Інформаційно-комп'ютерна компетентність майбутнього педагога, що передбачає застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у науково-дослідній та індивідуально-самостійній навчальній роботі з української мови, формується за наявності комп'ютерного забезпечення і висококваліфікованих викладачів-консультантів.

– Лекція як провідна форма навчання у ВНЗ викликає у студентів більший інтерес до теми і до навчальної дисципліни в цілому, якщо її інформативний обсяг та емоційне навантаження збільшаться завдяки сучасним засобам наочності, органічно поєднаним з ораторською майстерністю викладача.

– Важливу роль в організації творчої діяльності студентів відіграє рекомендована викладачем джерельна база для самопідготовки з курсу української мови та мовного самовдосконалення: багатство фондів у поєднанні з облаштованістю університетської бібліотеки та компетентністю бібліотечних працівників значно оптимізують науково-дослідну й індивідуально-самостійну навчальну роботу майбутніх учителів.

– *Суб'єктно-діяльнісне навчання у ВНЗ*, яке прийшло на зміну інформаційно-трансляційному, аж ніяк не зменшило ролі викладача у формуванні творчих особистостей студентів як завтрашніх фахівців. Викладач-науковець, педагог так само залишається

прикладом для наслідування, а суб'єкт-суб'єктний характер його професійного спілкування зі студентами полягає у консультуванні та координації їхньої самостійної дослідницької та навчальної діяльності.

Формуючи креативність студентів на заняттях із курсу української мови, викладачеві слід ураховувати декілька факторів: 1) особливості студентського віку як визначального періоду соціалізації особистості; 2) шкільний досвід творчої діяльності студентів, сформований на уроках, факультативних заняттях та позакласних заходах з української мови; 3) індивідуальний креативний потенціал майбутнього педагога. Зупинимося стисло на кожному з факторів.

Перший фактор. Професійний розвиток студента на кожному курсі має специфічні особливості (свій комплекс фізичних, когнітивних, психоемоційних рис):

- У перший рік навчання відбувається адаптація до навчального середовища вишу.
- Другокурсники характеризуються періодом напруженої навчальної діяльності, отримують загальну підготовку, визначаються у своїх інтелектуальних потребах.
- На третьому курсі стрімко зростає інтерес до самостійної дослідницької діяльності, з-поміж студентів вже чітко вирізняються творчо обдаровані, здібні до наукової роботи особистості.
- Студенти четвертого – шостого курсів – це випускники, що отримують дипломи бакалавра, спеціаліста, магістра, апробують отримані знання й уміння під час проходження виробничих практик, а курсові, дипломні (кваліфікаційні), магістерські роботи мають виразну професійну спрямованість.

Проблемі адаптації молоді до навчання у ВНЗ присвячено дослідження З. Курлянд, яка цілком слушно виокремлює такі позиції: 1) студентська діяльність є новою формою суспільної практики; 2) у ВНЗ звужується сфера інтересів молоді у напрямку їх професіоналізації; 3) студентський вік – період найбільш інтенсивного розвитку інтелектуальних та моральних сил людини; 4) шкільне навчання – «дозоване засвоєння навчального матеріалу на кожен урок», навчання у виші – «процес, що має науково-пошуковий, творчий характер, пов'язаний з опануванням новими методами роботи»; 5) студенти відчувають психологічні проблеми у раціональному розподілі свого робочого та вільного часу через відсутність щоденного контролю рівня знань, умінь і навичок при зростанні обсягу навчального матеріалу [1].

Другий фактор. Природнім прагненням майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічного спілкування є бажання постійно розвиватися, вдосконалюватися, бути у творчому пошуку. Процес формування креативної мовної особистості, як правило, безперервний – постійне мовне самонавчання й самовдосконалення притаманне багатьом компетентним учителям (і не тільки словесникам). Потяг до мовної творчості з'являється у них, як правило, ще в дитячому віці, здебільшого під впливом дорослого оточення (батьків і старших членів родини – особливо якщо з-поміж них є педагоги), україномовної художньої літератури, театру, ЗМІ.

Оскільки до 17 років формуються всі функції мовлення, слід ураховувати, що кожен абітурієнт, прийшовши до педагогічного ВНЗ зі школи, вже на певному рівні володіє чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом. Тому велике значення для підготовки майбутнього студентства педагогічних ВНЗ має дотримання єдиного мовного режиму педагогічним колективом школи: вчитель будь-якого фаху повинен стежити за правильністю свого професійного мовлення, дбати про культуру писемного та усного українського мовлення учнів, мати належний рівень мовнокомунікативної компетентності. Як мовленнєві авторитети, вчителі беззаперечно впливають на рівень комунікативних якостей мовлення дітей.

У школі діти залучаються до виконання творчих завдань з української мови як на уроках, так і в позаурочний час. Отже, формування креативності студентів закономірно спирається на здобутий молоддю шкільний досвід. Розвиткові творчих здібностей обдарованих учнів сприяє система різноманітних форм позакласної роботи з української мови: таких, як олімпіади, конкурси читців, юних поетів, знавців української мови (шкільні, міські, обласні та всеукраїнські); мовно-літературні вечори, наукові конференції, круглі столи, присвячені Дню української мови та писемності, творчості літераторів, діяльності мовознавців; робота гуртків з української мови (тематичних та широкопрофільних). Наймасовішими та найпопулярнішими серед школярства заходами є такі, як: Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких

робіт учнів – членів Малої академії наук України та Міжнародний конкурс знавців української мови імені Петра Яцика; Міжнародний мовно-літературний конкурс учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка; всеукраїнські учнівські олімпіади з української мови. Метою заходів є піднесення престижу української мови як державної, розвиток творчих здібностей молоді, підтримка юнаків і дівчат, що виявляють інтерес до українського мовознавства.

Безперервність процесу мовної освіти забезпечена передусім тісним взаємозв'язком школи і вишу. Цілком доречно з цього приводу звернутися до роздумів Л. Мацько: «Сучасна людина не може жити запасом шкільних знань: мова змінюється і розвивається, та й особистість сучасної молоді людини знаходиться у постійній зміні і розвитку.... Вища освіта має продовжувати мовну освіту студентів-фахівців ... та привчати до перспективи неперервної мовної самоосвіти» [2, с. 65].

На жаль, проблема мовнокомунікативної професійної компетентності педагога не завжди є предметом спільного публічного обговорення шкільних вчителів, студентів та викладачів педагогічних навчальних закладів. Традиційні форми співпраці з органами освіти (науково-методичні семінари кафедри української мови ВНЗ за участю окремих учителів-словесників, викладачів педагогічних коледжів; виступи вчителів-предметників на щорічних настановчих та підсумкових факультетських конференціях з питань педагогічної практики студентів та ін.), беззаперечно, потрібні і важливі, але вони, як правило, розраховані на нечисленну аудиторію і тому не мають належного виховного та емоційного впливу на всіх учасників професійного дискурсу. На нашу думку, ці форми роботи доцільно поєднати з потужнішими за глибиною розкриття проблеми та кількістю учасників її обговорення резонансними заходами, що привертають увагу громадськості.

Отже, формуючи креативну мовну особистість студентів нефілологічних спеціальностей, викладачі педагогічних ВНЗ мають керуватися такими дидактичними принципами успішного навчання мови, як *наступність і перспективність*.

Третій фактор закономірно пов'язаний із двома першими: викладачеві ВНЗ слід брати до уваги індивідуальний стиль навчальної діяльності кожного студента, його психо-фізіологічні особливості, суб'єктивний досвід творчості. Особистісно-орієнтований підхід до процесу вивчення української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів допомагає визначити креативний потенціал кожного майбутнього педагога. При цьому значну роль відіграють завдання диференційованого характеру, наприклад, різномірні тести (репродуктивного, репродуктивно-продуктивного та творчого типів), виконання яких здійснюється студентами індивідуально і самостійно. В умовах єдиного навчального плану, загальних вимог до професійно спрямованих знань, умінь і навичок майбутніх учителів встановлюється орієнтовний мінімум, що дозволяє присвоїти випускникові ту чи ту кваліфікацію. У процесі формування креативності майбутніх учителів протягом навчання потяг до виконання творчих завдань з української мови для переважної більшості студентів закономірно зростає, але деякі так і обмежуються рамками репродуктивної діяльності.

Учитель, як креативна особистість, вільно відчуває себе в широкому інформаційному просторі, він постійно обізнаний з проблем теорії навчання та виховання, відстежує педагогічні інновації, спирається на чужий професійний досвід та ділиться своїми педагогічними міркуваннями (у тому числі засобами інтернету). При цьому високий рівень мовнокомунікативної компетентності дає змогу педагогові не тільки створювати професійний дискурс, а й відчувати емоційне задоволення від спроможності творчо самовиявитися засобами української мови. На сьогодні належний рівень володіння комп'ютером стає необхідною умовою успішної творчої педагогічної діяльності.

Інформаційно-комп'ютерні педагогічні технології стали об'єктом сучасних українських та зарубіжних педагогічних досліджень (Н. Апатова, П. Беспалов, Б. Гершунський, Л. Горбунова, А. Гуржій, І. Довгий, О. Єрмолович, А. Єршов, М. Коломєць, Ю. Казаков, Л. Макаренко, О. Медведєва, О. Овчарук, В. Оксман, О. Пехота, Л. Покроєва, Т. Райзенкінд, Ю. Рамський, І. Розіна, С. Руденко, Г. Селевко, А. Семібратов, О. Серветник, А. Уліщенко, М. Холодна, О. Хохлова, О. Шилова та ін.). Державні документи в галузі освіти відображають основні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в системі підготовки культурної еліти суспільства.

Інформатизація навчального процесу сприяє вдосконаленню методичних систем навчання української мови у педагогічному ВНЗ: сьогоднішні студенти (денної і тим більше заочної та дистанційної форм освіти) все активніше послуговуються комп'ютерними електронними словниками, підручниками, довідниками під час підготовки до різних форм навчальних занять. *Розширення інформаційно-комунікаційного простору внесло значні корективи у процес формування креативності майбутніх педагогів у навчальному середовищі ВНЗ*: з'явилися більші можливості для самонавчання та самовдосконалення, у тому числі мовного. Як правило, першокурсники мають навички роботи з комп'ютером, однак не виявляють належного рівня інформаційно-комунікаційної культури. Під час навчання у ВНЗ кожен студент повинен уміти самостійно знаходити надійні джерела електронної інформації, створювати електронні тексти (не ігноруючи при цьому мовних норм), оформлювати презентації, будувати графіки, діаграми, користуватися електронною поштою. Отже, важливо сформувати освітній мінімум ІКТ (інформаційно-комп'ютерної)-компетентності майбутнього педагога – професійно спрямовані знання, уміння і навички застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у науково-дослідній та індивідуально-самостійній навчальній роботі. Під таким освітнім мінімумом розуміють комп'ютерну грамотність (Л. Макаренко). ІКТ-компетентність, на наш погляд, є складовою ІКК – інформаційно-комунікаційної культури.

Новітні ТЗН і комп'ютерні технології дозволяють інтенсифікувати процес передання теоретичних знань з української мови, економлять робочий час, значно оптимізують дослідницьку діяльність майбутніх учителів, створюють відповідний до творчої діяльності позитивний емоційний фон. В умовах особистісно-орієнтованого навчання методично обґрунтоване, систематичне використання сучасних технічних засобів дає змогу урахувати індивідуальні здібності студентів, диференційовано підійти до процесу формування креативності у навчальний та позаурочний час.

Останнім часом у педагогічній літературі все частіше трапляється термін «екранна культура», яка забезпечується використанням екранів великого формату (мультимедійних проекторів, плазмових та LCD-панелей). Психологами доведено, що аудіовізуальна інформація засвоюється у декілька разів краще, ніж почуте без демонстрації або побачене без відповідного коментаря. Йдеться не тільки про традиційні форми медіаосвіти (перегляд навчальних телепередач або відеозаписів). Переважна більшість університетських кафедр під час проведення різних форм аудиторних занять використовує мультимедійні технічні засоби. Застосовуючи їх у процесі формування мовнокомунікативної професійної компетентності, викладач української мови може «виходити» за межі аудиторного приміщення. Він, фактично, здійснює «віртуальну подорож» веб-сторінками інтернету, моделює ті чи ті ситуації професійного спілкування, цілеспрямовано формує в майбутніх учителів навички творчого пошуку та опрацювання надійних інформаційних джерел. Якісно підготовлені студентами електронні презентації результатів їх науково-дослідної роботи з української мови відповідають сучасним вимогам до формування компетентних фахівців сфери освіти.

Попри те, що студенти технічно спроможні підготувати текст реферату, повідомлення, статті, курсової, дипломної робіт за допомогою електронної мережі, слід виокремити ряд суттєвих недоліків, які є типовими при виконанні дослідницьких завдань такого типу і спричинені низьким рівнем сформованості інформаційно-комунікаційної культури (усіх її компонентів). Так, наприклад, студентські *реферати, статті, курсові і навіть дипломні роботи* нерідко являють собою сукупність скопійованих уривків зі знайдених за ключовими словами текстів, пропонованих пошуковими системами. При цьому посилання на авторів та їхні прізвища відсутні, навіть якщо в кінці роботи додано список використаних джерел. Все це не дозволяє відділити цитоване від власних міркувань студента, оцінити вміння майбутнього фахівця аналізувати стан розробленості проблеми у дослідженнях учених, спроможність систематизувати та робити самостійні висновки. На нашу думку, викладач повинен обов'язково проконсультувати кожного студента щодо специфіки написання та оформлення реферату, статті та інших форм науково-дослідної роботи, ознайомити з критеріями їх оцінювання. У рамках навчального курсу сучасної української мови у ході вивчення засобів передачі чужого мовлення та правил оформлення цитат студентам доцільно запропонувати визначення поняття

«цитата», взяті з чинного законодавства (Закон України «Про авторське право і суміжні права»).

Формування творчої особистості майбутнього вчителя на заняттях з української мови має виразний виховний аспект. Плагіат, до якого студент вдається вперше, через недбалий контроль та відсутність негативної реакції з боку викладача поступово перетворюється на тяжку хронічну хворобу «скутого розуму», інтелектуального споживацтва, непорядного ставлення до чужої творчої праці. Процес формування креативності в такого студента уповільнюється, навіть якщо спершу й відчувався творчий потенціал. На нашу думку, викладач української мови повинен приділити увагу проблемі плагіату, пояснивши молодим дослідникам-початківцям, що намагання перекласти авторський текст українською мовою (найчастіше з російської мови) особисто або машинним способом так само є зазіханням на захищену законодавством інтелектуальну власність.

Вищезазначене дозволяє зробити **висновок:** *науково-дослідна та індивідуально-самостійна, професійно спрямована навчальна робота майбутніх учителів з української мови в межах навчального середовища вишу стають дієвими засобами формування креативності студентів за таких умов:*

- якщо процес вивчення української мови матиме науково-пошуковий, творчий характер, зумовлений оптимальною методичною системою, що водночас дозволить студентам подолати психологічні труднощі, пов'язані з адаптацією до навчання у ВНЗ і розвиватиме набуті у довшівський період творчі здібності;
- якщо результатом співпраці кафедри української мови і закладів освіти стане систематичне проведення в університеті та у базових навчальних закладах науково-методичних семінарів, науково-практичних конференцій, до участі в яких активно залучатимуться студенти – майбутні вчителі;
- якщо інтелектуальний компонент навчального середовища педагогічного ВНЗ передбачатиме особистісно-орієнтований, диференційований підхід до навчання майбутніх педагогів української мови. Аналіз мовлення студентів, здійснюваний у процесі педагогічного моніторингу, дає змогу визначити креативний потенціал кожного майбутнього педагога;
- якщо процес формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів поєднати з формуванням інформаційно-комунікаційної культури в цілому та інформаційно-комп'ютерної компетенції зокрема. При цьому визначальну роль відіграє матеріальний компонент навчального середовища ВНЗ.

Сподіваємося, що зміст цієї статті спонукатиме до подальших лінгводидактичних досліджень окресленої проблеми, актуальність і перспективи якої видаються беззаперечними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетенції майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. – № 8–9. – 2008. – С. 171–176.
2. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник / Л. І. Мацько. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
3. Мельничайко В. Я. Виховний потенціал уроків української мови / В. Я. Мельничайко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія 1: Лінгводидактика. № 2. – 1998. – С. 3–9.

УДК 378.14

І. П. ДРОЗДОВА

СИСТЕМА ВПРАВ ІЗ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Обґрунтовано психологічні, лінгвістичні, психолінгвістичні чинники, дидактичні й методичні принципи навчання професійного мовлення та основні вимоги до системи вправ за текстоцентричним підходом із розвитку професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічного профілю. Розглянуто й розкрито

компоненти, що визначають адекватність використання вправ у навчанні студентів української мови за професійним спрямуванням. Визначено основні завдання різного обсягу, змісту і психолінгвістичного плану для формування вмінь і навичок спілкування студентів за фахом. Запропоновано класифікацію видів вправ із розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів.

Ключові слова: *основні вимоги до системи вправ, формування вмінь і навичок спілкування студентів за фахом, текстоцентричний підхід, класифікація видів вправ із розвитку професійного мовлення.*

И. П. ДРОЗДОВА

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Обосновано психологические, лингвистические, психолингвистические факторы, дидактические и методические принципы обучения профессиональной речи и основные требования к системе упражнений на основе текстоцентрического подхода для развития профессиональной речи студентов вузов нефилологического профиля. Рассмотрены и раскрыты компоненты, определяющие адекватность применения упражнений в обучении студентов украинскому языку за профессиональной направленностью. Определены основные задания разного объема, содержания и психолингвистического плана для формирования умений и навыков общения студентов по специальности. Предложено классификацию видов упражнений по развитию профессиональной речи студентов-нефилологов.

Ключевые слова: *основные требования к системе упражнений, формирование умений и навыков общения студентов по специальности, текстоцентрический подход, классификация видов упражнений по развитию профессиональной речи.*

I. P. DROZDOVA

THE SYSTEM OF EXERCISES TO DEVELOP PROFESSIONAL SPEAKING SKILLS IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS NON- LINGUISTIC

The work proves psychological, linguistic and psycholinguistic factors, didactic and methodical principles of teaching professional speech skills and basic requirements to a system of exercises based on text-centered approach to the development of professional speech skills in students of higher education institutions non-linguistic. It considers and describes the components that determine the efficiency of exercises used to train students in profession orientated Ukrainian language. It identifies the key tasks of different size, content, and psycholinguistic plan to form and develop communication skills in students in their professional field. The work also proposes a classification of exercises to develop professional speech skills in students of higher education institutions non-linguistic.

Keywords: *basic requirements to a system of exercises, to form and develop communication skills in students in their professional field, text-centered approach, classification of exercises to develop professional speech skills.*

У центрі системи вправ за професійно-орієнтованим підходом знаходиться студент, його інтереси, особливості засвоєння української мови. У зв'язку з цим необхідне урахування таких чинників, як позитивна установка, мотиви, емоції, задоволення від вдалої мовленнєвої діяльності; опора на різні види пам'яті; комплексний підхід до змісту і процесу навчання мови з гносеологічних, психологічних і дидактичних позицій; суворі відповідності конкретних цілей змісту навчання.

Мета нашої розвідки – представити класифікацію вправ із розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів, розглянути компоненти, що детермінують адекватність використання вправ у навчанні.

Подана в текстовому підході до навчання професійного мовлення система вправ має відповідати таким вимогам: змістова і функціональна уніфікованість мовного матеріалу для

всіх рівнів комунікативних вправ; сполучення різних підходів до навчання (індукція і дедукція, аналіз і синтез, імітація й евристика); широке використання ігрових завдань і елементів проблемного навчання; постійне врахування у вправах специфічних труднощів, що викликають мовленнєву інтерференцію, опора на можливості студентів (уміння вести діалог, монолог, активно брати участь у різноманітних мовленнєвих ситуаціях) [4; 5].

У вітчизняній методичній системі вправа розглядається як а) структурна одиниця методичної організації навчального матеріалу (М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Федоренко) і як б) одиниця навчання мовленнєвої діяльності (О. Біляєв, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Скуратівський). Вправи реалізують різноманітні прийоми навчання, створюють умови для мовленнєвої практики (З. Бакум, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.).

Нам імпонує думка В. Мельничайка, оскільки запропонована ним система вправ передбачає певну послідовність у формуванні комунікативно-мовленнєвих умінь (від ознайомлення з мовним матеріалом через побудову конструкцій до самостійного вживання засвоєних мовних засобів), які в свою чергу сприяють забезпеченню якісних характеристик мовлення (від правильності до комунікативної доцільності) [2].

Розробляючи систему вправ навчання студентів-нефілологів професійного мовлення, ми враховували психологічні, лінгвістичні, психолінгвістичні чинники, а також дидактичні та методичні принципи навчання мовлення.

Під системою вправ розуміємо послідовність дій та операцій, що виконуються багаторазово для набуття необхідних практичних умінь і навичок [3, с. 118]. Система вправ і їх типи, що пропонуються студентам-нефілологам на заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», мають відповідати певним вимогам, а саме: методу навчання, цілям навчання, методичній організації навчального матеріалу.

Ми прагнули, щоб система вправ була оптимальна з позиції умов навчання, індивідуальних особливостей студентів тощо. Оскільки різні види мовленнєвої діяльності в основі функціонування мають різні закономірності, то запропонована студентам система вправ для навчання професійного мовлення була спрямована на вироблення не тільки конкретних мовленнєвих умінь і навичок читання, письма, аудіювання та говоріння, але й відповідного комплексу цих умінь.

Створюючи систему вправ, ми виходили з настанови про те, що кожна вправа, кожне завдання має бути професійно-орієнтованим. Осмислення навчального матеріалу практично починалося з тексту, що є матеріалом для спостереження певних одиниць і структур, у зв'язку з чим *навчальний текст можна вважати одним із компонентів системи вправ*.

Саме текст у системі роботи над розвитком професійного мовлення є основною одиницею (текст як навчальна одиниця – текст як мета навчання). В основу розвитку професійного мовлення покладений текстоцентричний підхід до мовних одиниць, що закладає основи для продукування студентом професійного дискурсу.

Оскільки ми вбачаємо доцільним і виправданим покласти в основу поділу вправ на групи і типи саме етапність у формуванні необхідних навичок і вмінь, тобто ті психологічні і психолінгвістичні труднощі, до яких студент має бути підготовлений у курсі української мови за професійним спрямуванням, то послідовність вправ у системі відповідала стадіям формування умінь і навичок.

Такі труднощі поділили на дві групи: 1) визначення обсягу висловлювання та інформації щодо встановлення послідовності їх викладення; 2) добір мовних засобів, здатних передати обраний обсяг інформації. Перша група труднощів пов'язана з *планом змісту висловлювання*, а друга – з *планом передання обсягу інформації*. Щоб подолати ці труднощі, ми організовували навчальний матеріал за ситуативно-тематичним принципом, оскільки таке подання мовного матеріалу імітує завдання процесу комунікації, полегшує перенос здобутих навичок у професійно-орієнтоване мовленнєве спілкування.

Ураховуючи потреби навчання діалогічного і монологічного професійного мовлення студентів-нефілологів на основі відповідним чином відібраного й організованого матеріалу, ми визначили три основних завдання різного обсягу, змісту і психолінгвістичного плану, що знайшли відбиття в поділі вправ на групи за зростанням труднощів та етапністю у формуванні умінь і навичок: 1) навчити правильного щодо граматичного і семантичного визначення

уживання наукової, зокрема термінологічної лексики (термінів, терміносполучень); 2) навчити правильного добору адекватних мовних засобів у ситуаціях професійного спілкування; 3) автоматизувати обрану послідовність, доводячи її у свідомості студентів до певного стереотипу (якщо мова йде про монолог), автоматизувати механізм реагування (якщо мова йде про діалог).

Аналіз наявних класифікацій мовленнєвих вправ дозволив зробити висновок, що для реалізації цілей і завдань формування мовної особистості в процесі розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів необхідна спеціальна градуальна система вправ із поступовим наростанням обсягу повідомлюваних знань, ускладненням їх характеру і форм подання залежно від ступеня навчання, розвиненості комунікативних здібностей студентів.

Ми вважаємо, що для розвитку мовленнєвої діяльності як засобу спілкування за фахом необхідні дві категорії вправ: ті, у яких відбувається формування мовленнєвих навичок, або *умовно-мовленнєві вправи*, і ті, у яких відбувається розвиток мовленнєвих навичок та умінь, або *мовленнєві вправи*.

Для сприйняття тексту зі спеціальності студентам-філологам ставилися різні завдання, щоб поступово виробити в них необхідні в майбутньому такі вміння і навички: знайти головну думку; передати зміст прочитаного українською мовою; проглянути текст і відібрати наукові факти; прочитати схему, таблицю; знайти відповіді на поставлені питання; скористатися галузевими словниками і довідниками тощо. У цих завданнях отримують відображення як *зростаючі труднощі* (вертикально), так і *особливості мовленнєвого використання граматичних засобів* (горизонтально). Особливе навантаження у структурі когнітивно-комунікативного підходу має наочно-ілюстративний матеріал, що подається під час роботи з текстом [1].

Умовно-мовленнєві вправи активізують конкретний мовний матеріал, формують і автоматизують мовні й мовленнєві навички оперування граматичними та лексичними елементами й засновані на багатократному повторенні українськомовної форми на основі зразка. *Імітативні* вправи спрямовані на відтворення риторичних формул і кліше, обробку інтонації, порядок слів у стійких виразах типу: *Я вважаю, що це не так. Як, вибачте? Ви впевнені? Ви так думаєте? Це не так! Ви праві! Ви маєте рацію! Ваша правда! Та що Ви кажете! Ну й? Я вважаю, це розуміють усі. Це просто безглуздо! Хвилиночку! Можна й мені висловитися? Що Ви думаєте з цього приводу? Якраз це я й хотів сказати!*

Підстановчі вправи достатньо описані в методичній літературі і мають велику кількість модифікацій, їх склад і зміст зумовлений конкретно відпрацьовуваним матеріалом, наприклад, із метою розвитку риторичних умінь для навчання дискусії це можуть бути мікродіалоги, де відпрацьовується сполучуваність різних слів і виразів, пов'язаних із необхідністю перепитати, висловити згоду-незгоду, здивування, навіть розгубленість. Наприклад:

– *Гнатко говорить, що з вини чергового на диспетчерському пульті (приладі, устрої, верстаті тощо) трапилася аварія. Це правда? (Він правий? Це дійсно так? Ти теж так вважаєш? Що ти думаєш з цього приводу?)*

– *Але це ж нісенітниця! (Саме так; так, це правда; я такої ж самої думки; не завжди; він помиляється.)*

Трансформаційні (перифразувальні) вправи враховують тип мовленнєвої реакції: повідомлення інформації, її перепитування, уточнення, контраргумент (вправи стверджувального характеру). До трансформаційних вправ відносяться також вправи, що формують складні вміння координованого використання термінолексем у різних видах мовленнєвої діяльності. Наприклад, для студентів юридичних факультетів ВНЗ пропонувалося виконати різноманітні завдання на редагування текстів, у яких йдеться про правоохоронну діяльність. Для студентів фармацевтичних і медичних закладів є доцільним виконання таких трансформаційно-перекладних завдань: написання перекладів зв'язних текстів (переказів-перекладів) на основі текстів за фахом.

Логічні вправи спрямовані на формування реплік з опорою на зразок або інструкцію, формують механізм установаження причинно-наслідкових зв'язків: пошук аргументів для різного роду стверджень або тез, з'ясування справжності або брехливості аргументу чи висловлювання. Наприклад, таке завдання для студентів-медиків і фармацевтів: «Дослідіть, яких додаткових відтінків надають мовленню прислівники, котрі пов'язані з іншими словами.

Обґрунтуйте мету вживання прислівників у тексті «Побічні дії препаратів». Або: «Які з поданих словосполучень не належать до наукового стилю? Доведіть свою думку». Подібні завдання спрямовані на розвиток причинно-наслідкових зв'язків і логічного сприйняття науково-навчального матеріалу щодо вдосконалення усного й писемного видів професійного мовлення.

Розвиток умінь аргументувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки можливий на ранніх етапах навчання, наприклад, для студентів електротехнічних спеціальностей доцільно запропонувати скласти план (стислий або розгорнутий) і дати завдання за цим планом описати (усно чи письмово) принцип роботи трансформатора, аргументуючи пункти плану.

Вправи на вдосконалення, лабільність, сполученість лексико-граматичних навичок спрямовані на вдосконалення і сполучуваність мовленнєвих і граматичних навичок і носять умовно або реально мотивований характер, тренують реакцію *питально-відповідних* реплік у стандартних професійних ситуаціях або в еліптичній формі підтвердження чи заперечення.

Можна запропонувати таку систему вправ: 1. Трансформація питальних речень у розповідні, простих двоскладних в односкладні. 2. Письмова відповідь на питання, задані до кожного абзацу або тексту в цілому. 3. Постановка питання і відповідь на нього. 4. Формулювання основної думки кожного абзацу у вигляді називного речення. 5. Добір заголовка до кожного абзацу тощо.

У *реплікових вправах* форма не задається, студенти самі програмують зміст висловлювання і його форму. *Умовна бесіда* передбачає розвиток теми висловлювання на основі контекстно-змістового зв'язку, коли кожне наступне висловлювання є логічним продовженням попереднього. Наприклад: запит інформації – її уточнення – формулювання своєї думки – реакція на цю думку. Риторичні формули, відпрацьовані раніше, мають використовуватися вільно, оскільки вони дозволяють виявити ставлення мовця до власного висловлювання. Отже, з метою формування діалогічних умінь професійного мовлення для студентів-фармацевтів запропоновано реплікові вправи, що плавно переходять в умовну бесіду на тему «Сучасна практична косметологія» або «Трави і легенди».

Нерозгорнені ситуації передбачають завершити або доповнити описання тих чи тих обставин, процесів або явищ. Факти і події, що використовуються в цих ситуаціях, носять незавершений характер і мають елементи недомовленості. Після виконання вправ перевіряється правильність за ключем.

Вправи на розвиток мовленнєвих монологічних та діалогічних умінь і ведення дискусій допомагають викладачеві навчити студента правильно, логічно й послідовно побудувати монологічне висловлювання (в усній та писемній формі), познайомити його з основними структурними особливостями побудови речень і тексту. Навчаючи студентів монологічного висловлювання на основі наукового тексту, викладач повинен присвятити час вивченню різних способів зв'язку речень у науковому тексті, структурним і смисловим особливостям організації тексту. Мовленнєві завдання з елементами дискусії спрямовані на використання засвоєного матеріалу в ситуативно-варіативних ситуаціях. Щодо вироблення навичок монологічного мовлення, то тут доречно говорити про таку специфіку вправ. Вправи, що підводять до монологу, з позицій одиниць тексту, можуть бути: I. На рівні невеликого висловлювання в межах частин тексту: 1) складання невеликого висловлювання з опорою на вказані слова і словосполучення; 2) пояснення значення понять з опорою на текст; 3) порівняння двох предметів, матеріалів; 4) пояснення схеми, малюнка до тексту; 5) відповіді на логічні питання до тексту; 6) переказ логічно завершеного уривка з тексту. II. На рівні тексту: 1) поділ тексту на закінчені смислові відрізки; 2) скорочення смислових відрізків, виділення головного; 3) складання плану тексту; 4) переказ тексту за планом; 5) стислий переказ тексту; 6) складання конспекту.

Вищевказані види вправ носять репродуктивний характер. Студенти вчаться спонтанного користування мовою, тобто побудови власного висловлювання на основі засвоєного інформаційного й мовного матеріалу. Засобом до такого виходу в спонтанне мовлення можуть бути такі вправи: 1) розповідь за аналогією; 2) анотування; 3) реферування; 4) доповідь, повідомлення на задану тему з попереднім складанням плану; 5) складання тез до доповіді. Для розвитку навичок складання доповідей необхідно певний час витратити на умовно-комунікативні вправи, засвоївши їх, можна

переходити до мовленнєвих вправ 2 (з викладенням або без викладення змісту, інтерв'ю, опису виробничих процесів і їх коментування, мовленнєві вправи з опорою на проблемні тексти професійного характеру). Такі вправи ефективні в тому випадку, якщо студенти звикли обговорювати ці проблеми під час занять із профільних дисциплін.

Для прищеплення навичок монологічного мовлення існує низка вправ на аудіювання. Навчання аудіювання, або смислового сприйняття (розуміння) мовлення на слух, передбачає виконання студентами *вправ на формування загальних аудитивних навичок* (вправи на подолання фонетичних і лексичних труднощів сприйняття; вправи на відпрацювання операцій породження мовленнєвого висловлювання), *мовленнєвих вправ і послідовну навчальну роботу з текстом, який звучить*.

Ми підводимо студентів від розуміння тексту через аналіз його одиниць, від вироблення навичок і вмінь на цьому рівні до вільного репродукування на рівні тексту, спрямовуючи їх до виходу у вільне непередбачене усне професійне мовлення. Навчання монологічного професійного мовлення здійснювалося в процесі роботи з друкованим текстом за фахом, на ситуативній основі і з використанням аутентичного зразка усного монологічного мовлення, навчання ж діалогічного мовлення відбувалося різними засобами: з використанням діалого-зразка, на основі покрокового складання діалогу через посередництво створення ситуації спілкування, під час проведення дискусій і диспутів тощо. Робота з діалогом-зразком орієнтована на оволодіння студентами зразковими висловлюваннями українською мовою, тренування комунікативної взаємодії студентів, оперування мовним матеріалом у діалогічному мовленні та виконання різних трансформацій, а також на формування навичок і вмінь складання діалогу за зразком. На ефективність організації навчання діалогічного мовлення з елементами дискусії впливають такі чинники, як розмір групи; відповідність рольової поведінки учасників; організація робочих місць; стиль керівництва тощо.

Підготовка до дискусії може відбуватися у формі так званих «американських дебатів», де тренуються за певними правилами. У навчальних умовах виділяються такі види дискусії, як дискусія-вправа; дискусія-гра; дискусія-переконання; дискусія-пошук істини. За кількістю учасників можливі дискусії між окремими групами, командами, а також парні дискусії, які ведуть два учасники за принципом «гарячого стільця», коли в одного із них виникають труднощі в доборі аргументів або у швидкому реагуванні, його місце займає інший учасник.

Отже, щодо запропонованого комплексу вправ із розвитку професійного мовлення зазначимо: для використання різних типів і видів вправ і роботі над науково-навчальною і власне науковою літературою розроблено реєстр мовних моделей, засвоєння й закріплення яких забезпечується систематичною роботою. Вправи на знаходження і визначення моделей спочатку містили однотипні моделі, щоб виробити автоматизм у їх розпізнаванні, і лише пізніше, як автоматизм був вироблений, вводилися різнотипні моделі. Розвиток усного і писемного мовлення студентів-нефілологів передбачає виконання умовно-мовленнєвих вправ для формування мовних і мовленнєвих лексико-граматичних навичок на першому етапі навчання професійного мовлення; мовленнєвих вправ на вдосконалення, лабільність, сполученість лексико-граматичних навичок – на другому етапі; а також мовленнєвих вправ на розвиток діалогічних та монологічних умінь і ведення дискусій. Навчання студентів професійного спілкування українською мовою є процесом систематичного активного формування у них знань, умінь і навичок, необхідних для успішної реалізації такого спілкування. Принципи відбору, організації і подання текстового матеріалу визначаються конкретними завданнями кожного етапу навчання з погляду методичних, психологічних і лінгвістичних вимог. Таким чином, мета професійно орієнтованого курсу української мови полягала в удосконаленні набутих умінь і навичок для професійного спілкування, що охоплювало чотири основних аспекти (говоріння, читання, аудіювання, письмо) шляхом переносу їх у виробничо-професійну сферу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков: сб. / Рук. авт. кол. Н. В. Бессмертная. – К.: Вища школа, 1981. – 176 с.
2. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови: Посібник для вчителів / В. Я. Мельничайко. – К.: Рад. школа, 1984. – 223 с.

3. Пентиліук М. І. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: підруч. для вищ. закладів освіти / М. І. Пентиліук, С. О. Караман, А. Г. Галетова. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.
4. Юкало В. Структура спеціальної мови і професійного спілкування / В. Юкало // Дивослово. – 2005. – № 12. – С. 43–48.
5. Януш Я. Роль української мови у вихованні студентів / Я. Януш // Дивослово. – 2005. – № 4. – С. 37–39.

УДК 81' 811. 161. 2 (07)

М. В. ПІГУР

ВИКОРИСТАННЯ АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ НА ЗАНЯТТЯХ ЗІ СЛОВОТВОРУ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЕЗІЙ ВАСИЛЯ СТУСА)

У статті обґрунтовано доцільність використання авторських неологізмів на заняттях зі словотвору. Закцентовано увагу на дидактичному матеріалі з художніх текстів, котрий, окрім досягнення навчальної, розвивальної і виховної мети, дозволяє реалізувати міжпредметні зв'язки. Саме вони сприяють інтегрованому підходу до розуміння й аналізу мовних явищ, що забезпечує єдність лінгвістичної теорії і мовленнєвої практики в формуванні мовної особистості студента-філолога.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, авторські неологізми, інтеграція, типи вправ і завдань.

М. В. ПІГУР

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИИ ВАСИЛИЯ СТУСА)

В статье обоснована целесообразность использования авторских неологизмов на занятиях по словообразованию. Акцентируется внимание на дидактическом материале из художественных произведений, который, кроме достижения учебной, развивательной и воспитательной цели, позволяет реализовать межпредметные связи. Именно они сопутствуют интегрированному подходу к пониманию и анализу языковых явлений, что обеспечивает единство лингвистической теории и речевой практики в формировании языковой личности студента-филолога.

Ключевые слова: межпредметные связи, авторские новообразования, интеграция, типы упражнений и заданий.

M. V. FIGUR

USING THE AUTHOR'S NEOLOGISMS IN THE CLASSROOM WITH WORD-FORMATION (BASED ON THE POETRY OF VASYL STUS)

The article substantiates the feasibility of using author's neologisms in the lessons in word-formation. Attention is paid to the didactic material of literary texts, which, in addition to achievement of academic, developing and educational goals, allows to realize cross-curricular approach. They promote an integrated approach to understanding and analysis of linguistic phenomena, which ensures the unity of linguistic theory and speech practice in formation students' philologist language personality.

Keywords: cross-curricular approach, author's neologisms, integration, types of exercises and tasks.

Випускники вищих педагогічних навчальних закладів мають оволодіти сучасними теоретичними знаннями, ґрунтовними практичними навичками, творчими якостями та високою професійною майстерністю. Тому чітка орієнтація навчального процесу у ВНЗ на модель

майбутньої педагогічної діяльності студента – необхідна умова сучасної системи освіти, в результаті якої навчально-пізнавальна діяльність студента має трансформуватись у професійну з відповідною зміною потреб, цілей, дій та засобів.

На філологічному факультеті предметом фахового вивчення є мова і мовлення, тому усвідомлення засобів мови стає важливою умовою формування мовленнєвої діяльності як провідної. Якісна лінгвістична підготовка є фундаментом педагогічної майстерності вчителя-словесника. Він зможе досягнути високої майстерності, якщо глибоко осмислюватиме основні питання мовознавчої теорії, бачитиме зв'язок одного явища з іншим, знатиме систему мови й закони її функціонування.

Особливої актуальності ця проблема набуває в наш час, коли виникла потреба в модернізації системи педагогічної освіти України у зв'язку із входженням у європейський освітній простір. На сьогодні визнано, що одним із шляхів модернізації освіти є ідея інтегрованого навчання. Інтеграція – важлива умова сучасної освіти й цивілізації в цілому. Адже сьогоднішня стадія наукового мислення все більше характеризується здатністю розглядати не окремі ізолювані факти, а їх взаємозв'язки. Тож інтеграція як вимога об'єднання у ціле частин чи елементів є необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можна створити в студентів цілісне уявлення про виучуваний об'єкт. Ідея інтеграції торкається всіх навчальних дисциплін у будь-якому навчальному закладі, в тому числі викладання сучасної української літературної мови.

Для розв'язання проблеми інтеграції у вивченні сучасної української літературної мови однією з важливих технологій є впровадження міжпредметних зв'язків між курсами лінгвістичного блоку. Саме міжпредметні зв'язки сприяють поглибленню теоретичних знань студентів, забезпечують вільне орієнтування у причиново-наслідкових зв'язках між одиницями мовної системи і формують уміння давати їм кваліфіковане пояснення й оцінку. Тому **мета статті** полягає у доведенні доцільності вивчення окремих тем зі словотвору сучасної української літературної мови на основі дидактичного матеріалу, взятого з художніх авторських текстів. Така технологія забезпечує взаємозв'язок між дисциплінами: Сучасна українська літературна мова, Лінгвістичний аналіз художнього тексту, Стилїстика сучасної української літературної мови.

Аналіз виучуваного словотвірної мовної матеріалу з позиції перелічених дисциплін забезпечує комплексний аналіз мовної одиниці, сприяє пізнавальному, розвивальному і виховному потенціалу кожного практичного заняття.

Майстри пера, виявляючи особливий спосіб мислення, відтворюють дійсність через створення конкретно-чуттєвих естетичних образів. Мистецтво художнього слова кожного письменника полягає в розкритті потенційних можливостей національної мови. Дослідження з питань вивчення мови українських письменників в основному торкаються структурно-рівневої характеристики художнього слова (А. Загнітко, В. Ковальов, Г. Сагач, Л. Полюга, В. Ужченко, В. Мельничайко та ін.).

Дослідження з художньої стилістики обов'язково передбачають виявлення традиційної та індивідуально-авторської образності, що міститься у лексико-семантичній сполучуваності, текстових зв'язках мовних елементів тощо. Маємо великий науковий доробок праць вітчизняних учених, в яких висвітлено особливості використання окремих засобів мови (словотвірних в тому числі) українськими письменниками. Такому питанню присвячені праці О. Потебні, В. Масальського, Ю. Шевельова, С. Єрмоленко та ін.

Словотвірні авторські новотвори в поезії Василя Стуса переважно мають метафоричне okazіональне значення, тому під час їх аналізу слід послуговуватися поняттям **контекстуальної доцільності новотворів**.

Часто для з'ясування семантико-структурної характеристики похідних контекстуальне оточення останніх є єдиним засобом встановлення мотивації, тобто такі утворення є **контекстуально зумовленими**: «Беручи за основу різні за ступенем продуктивності словотвірні моделі складних слів, відшліфовані багатовіковим мовним досвідом народу, поети створюють свіжі, несподівані своєю виразністю і новизною okazіоналізми-складання, експресивно-стилістична функція яких повністю виявляється лише в певному контексті» [1, с. 185].

В дидактичному ж аспекті такий підхід до аналізу похідних забезпечує функціонально-комунікативний підхід до вивчення мови.

Серед іменникових похідних в поезіях Василя Стуса найпродуктивнішими є композитні іменники, утворені способом чистого складання: *досвіт-день, зазив-прислухання, зазив-крик, безвість-путь, досвіт-день, досвіт-сон, цвинтарі-дороги, пург-сніги, дим-вогні, синь-крига, спалах-сльоза, Дівич-пух, світ-завірюха та ін.* [3].

Як бачимо із наведених прикладів, композити-новотвори у поета надзвичайно понятійно місткі: вони передають такий смисл, який можна окреслити реченням чи словосполученням. Тому в завданнях до деяких вправ, можна запропонувати здійснювати синонімічні заміни (між лексичним і синтаксичним рівнями), наприклад: *мужі сколінені* → *мужі, які стали на коліна*.

Вправи, які передбачають словотвірний і стилістичний аналіз складних і складених новоутворень в поезіях В. Стуса, належать у нашій системі вправ до аналітичних (спостереження за виражальними можливостями лексичних утворень і їх словотвірний аналіз). Власне після вивчення загальнотеоретичних словотвірних тем і після аналізу похідних, створених за словотворчими нормами мови, пропонуємо завдання, щоб продемонструвати емоційно-експресивну функцію авторських оказіональних складань:

Вправа. З тексту випишіть складні і складені слова. Поясніть, виводячи мотиваційні перифрази, як утворені похідні. З'ясуйте стилістичну функцію композитів у тексті.

*Чотири вітри полощуть душу,
у синій вазі стеблина яра,
у вирві шалу, в світ-завірюсі
чорніє безум хитай-води.*

*То пропікає душу Україна –
та, за котрою погляд марно рву.
Та є вона – за міражів товщею,
там, крізь синь-кригу світиться вона –
моєю тугою, моєю маячнею...*

Наявні у текстах Василя Стуса й композитні іменники, утворені складанням основ за допомогою поєднувальних голосних з суфіксацією або без неї: *чорнокрилля, чорноводдя, стобіль, стокрик, смертеіснування, життєсмерть, стозмій, танцескік, шестирук, сонцелет* та ін. Наведені приклади підтверджують структурну організацію подібних композитів: одиниці з опорним дієслівним і опорним іменниковим компонентами. На практичному занятті, яке має інтегрований характер, пропонуємо для аналізу й такий мовний матеріал, оскільки «авторські складні і складені слова порівняно з простими мають більші стилістичні можливості, більшу пізнавально-оцінну силу, поняттєву й естетичну місткість» [1, с. 187].

Наступна вправа, яку пропонуємо, у нашій системі вправ належить до **аналітично-конструктивних**.

Вправа. Які зі складних і складених лінгвоодиниць можна вважати художніми неологізмами? З вибраними складіть речення. Поясніть утворення і стилістичну роль у авторських текстах.

*1. Куріє руїна, кривавим збігає потоком,
а сонце татарське стожальне разить наповал.*

*2. Підтале чорноводдя зелен-криги
займається світанком на щоці.*

*3. Там бруниться похмурий амарант
і айстри у покірній непокорі
останні доліковують прозорі
дні вересня – ясноджерельний кант.*

*4. А в серці, насподі, в осерді душі, –
Шусть-шусть – нашорошені сон-комиші.*

5. *Немає побратимів у степах,
Ні жодної душі, котра б почула
Цей зазив-прислухання, зазив-крик.*

Прикметникових композитних утворень, які мотивуються атрибутивним словосполученням (А + N), серед оказіональних лексем в поезії Василя Стуса засвідчено найбільше: *ясноджерельний кант, тонкоспіві верві, стоустий крик, молінь столобих, високогорлі сосни, тонкогорлі розлуки, мідяногорла сурма, серцеокий муж, білоуста зоря, високозоряна ніч, срібногорлий хорал, обрій вороноконій, світ сторчоголовий, дорога стозірна* та ін.

Як бачимо, складові елементи прикметникових утворень реальні і реалістичні, але образи, створені автором за їх допомогою, стоять над реальністю, оскільки таким чином автор «одним словом хоче передати складну ознаку, властивість, прагнення донести всю складність і багатогранність поетичного образу» [1, с. 189]. Прикметникові новотвори в поезії Василя Стуса також семантично місткі: передають зміст, який можна висловити складними синтаксичними конструкціями.

І найбільш оригінально світобачення автора поетичної збірки засвідчують дієприкметникові новотвори: *обезголосені тіла, сколінені мужі, змозолені долоні, розспіваний сніг, звогнілі надра, збатожена дорога, вимокле провалля, лютість всенаученна, спокій сподіваний*.

У поезії Василя Стуса новотвори такого типу більше вказують на ознаку особи, явища, предмета, ніж на їх дію за ознакою:

*Сколінені мужі і ниці пахолки,
німотні руки перед себе рвуть.
...розспіваний сніг уривається в
вирві німій.*

До цього мовного матеріалу студентам-філологам можна запропонувати завдання: **Оказіональні дієприкметники з художніх текстів замініть реченнями. Як утворені названі дієслівні форми?**

Зафіксовані в поетичній збірці Василя Стуса і дієслова-новотвори, які часто служать для створення метафор, що характеризують внутрішній світ людини:

*Треба щедро – серцем одним, устами
ледь розпуклими – розпелюстити втіхи гін,
всевідради!
Звіхолити сні,*

мій день, і ніч мою, й життя прожите.

Таке ж семантико-стилістичне навантаження виконують такі новотвори: *розтроюдить рану, запоймити в обійми, дивголосоць тать* та ін. Окрім таких метафор, зафіксовані ті, що характеризують зовнішні природні процеси.

Вправа. **Знайдіть дієслівні новотвори. Поясніть їх утворення. Яка стилістична роль у тексті?**

*А приємок крутоберегий
просторивсь – аби в угловину
сяєво сяєва саява
вігналось, мов пружна стріла.
Нехай-но і помру –
та він за мене відтонкоголосить
три тисячі світанків, що зблудили,
як оленями йшли між чагарів
і мертвого мене не розбудили.
Сон сну шепоче, врочить напівп'яно,
ворожить і триножить гроно див,*

*котрі перевисають давні роки
мені до губ, у мій колючий сон.
Немов крізь шиби, кроплені дощами,
крізь скрик розлуки, ліхтарів і ґрат
затрембітав тонкими голосами
гранчастий келих квітів і дівчат.
там мармуровий врунеться акант,
різьбленими лопоче язиками
поколяду – немов за образами –
доносить співу тужний аромат
там буриться похмурий амарант
і айстри у покірній непокорі
останні доліковують прозорі
дні вересня – ясноджерельний кант.*

Отже, завдяки незвичному утворенню слів, незвичній сполучуваності, семантичній і функціональній різноманітності та художній майстерності автора, новотвори характеризуються смисловою багатоплановістю, стилістичною активністю. Вони легко стають основою метафоричних образів. Оригінальними, свіжими є okazіональні метафори, зміст яких часто можна зрозуміти лише з контексту, що передає задум автора. Словотвірний аналіз художніх новотворів Василя Стуса вимагає контекстуальної цілісності, оскільки його поезія виражає світобачення і світосприймання поета, у якого «звук стає кольором, колір запахом, запах дотиком» (Юрій Шевельов).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту. Навчальний посібник. – 2-ге видання, перероблене і доповнене/ І. М. Кочан. – Київ: Знання, 2008. – 423с.
2. Пігур М. В. Вивчення словотвору на семантико-словотвірній основі. Навчальний посібник/ М. В. Пігур. – Тернопіль, 2008. – 143с.
3. Русанівський В. М. Мова в нашому житті/ В. М. Русанівський. – К.: Наукова думка, 1989. – 109с.
4. Стус Василь. Поезії/ Василь Стус. – К.: Радянський письменник, 1990. – 211с.
5. Шевельов Юрій. Традиція і новаторство в лексиці і стилістиці І. П. Котляревського/ Юрій Шевельов. – Чернівці: Рута, 1998. – 78с.

УДК 81'42

Н. А. ДАЩЕНКО, М. П. КРУПА

СПРОБА ПРОЧИТАННЯ МОВНОГО ВИРАЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОСТІ У ВІРШІ М. ВІНГРАНОВСЬКОГО «ЛАСТІВКО БІЛЯ ВІКНА»

У статті представлено спробу тлумачення мовних засобів, яке допомагає окреслити ідейно-змістове спрямування аналізованого тексту, мотивувати відбір автором форм вираження українськості, доступні та легкі для дитячого сприймання та національної ідентифікації. Використано кількісний аналіз, лексико-семантичний аналіз ключових слів, метод стилістичного експерименту (добір слів за аналогією / протиставленням), припущення авторської мотивації у відборі відповідних мовних засобів. Подібний аналіз може бути застосований із розвивальною, виховною, навчальною метою.

Ключові слова: лінгвістичний аналіз, авторські форми вираження українськості, контекстуальне значення.

**ПОПЫТКА ПРОЧТЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ УКРАИНСКОГО
В СТИХЕ М. ВИНГРАНОВСКОГО «ЛАСТОЧКА ВОЗЛЕ ОКНА»**

В статье представлена попытка толкования языковых средств, которое помогает представить идейно-смысловое направление анализируемого текста, мотивировать отбор автором форм выражения украинского, доступных и лёгких для детского восприятия и национальной идентификации. Использовано количественный, лексико-семантический анализ ключевых слов, стилистический эксперимент (подбор слов за аналогией / противопоставлением), предположение авторской мотивации в отборе соответствующих языковых средств. Сходный анализ может быть применен с развивающей, воспитательной, учебной целью.

Ключевые слова: лингвистический анализ, авторские формы выражения украинского, контекстуальное значение.

N. L. DASHCHENKO, M. P. KRUPA

**AN ATTEMPT TO INTERPRET LINGUISTIC MEANS OF UKRAINIAN
AUTHENTICITY IN M. VINGRANOVSKY'S POEM «LASTIVKOYU BILJA VIKNA»
(«SWALLOW BY THE WINDOW»)**

An attempt to give an explanation of language means which helps to outline the elevated and contents direction of an analyzed text, motivate the author's selection of expression forms of the Ukrainian, which are simple and easy for children's perception and national identification are represented in the article. Quantitative analysis, lexical and semantic analysis of key-words and a method of stylistic experiment (selection of words according to analogy / contrasting), suppose of writer's motivation for suitable linguistic means selection are used. Such analysis can be applied with the developing, educational and upbringing aims.

Keywords: linguistic analysis, author's expressive forms of the Ukrainian, contextual meaning.

Поезія М. Вінграновського інтелектуальна та глибоко національна. Такі риси художнього мовомислення поета відзначають дослідники і критики його творчості від першої збірки «Атомні прелюді» до посмертних розлогих розвідок. У вступній статті до першої збірки «Так почалася творча біографія...» (1962) Б. Буряк відзначає: «Поезіям М. Вінграновського властива інтелектуальність, ускладненість образів, абстрактність» [2, с. 4]. У передмові «Чарівник слова» до ювілейного вибраного «З обійнятих тобою днів» (1993) І. Дзюба констатує такі риси душевної структури Вінграновського: «глибока, органічна народність і національність... ота всеприсутність образу України, і всепоглинальність любові до неї, і почуття відповідальності за свій народ» [3, с. 10]. Інтелектуальність та українськість повною мірою присутні також у творах для дітей, а може, у них – ще більше, бо в дитинстві – «особливе ставлення до життя, внутрішньо близьке йому, це компенсація втрат дорослої тверезості і практичної доцільності... І в них (творах для дітей – авт.) поет більше є собою. Бо сягає тієї свободи самовираження, яка є тільки в дитинстві і яку згодом людина неминуче втрачає» [3, с. 11].

Мета статті – виділити мовні засоби вираження українськості М. Вінграновського на основі вірша для дітей «Ластівко біля вікна». Цей твір, як і багато інших, поет поміщав і в збірках для дітей, і в книгах для «дорослих» [7, с. 38]. Залучаючи лінгвістичний аналіз усіх рівнів поетичного тексту, спробуємо показати, як «матеріалізувалися» «барви» слова [3, с. 10]; як виразив поет свої думки та емоції, які становлять художню ідею вірша «Ластівко біля вікна». На основі первинного сприймання ідею визначаємо поліфонічно: *Що тобі, ластонько, дати: меду, борщу чи пшона; Ластонько, мало налітатись вволю...; Горечко рідне моє, ластівко нашої хати* та ін. Кожен із цих смислових елементів тексту передає емоцію, яка хвилює і автора, і ліричного героя, і реципієнта: турбота про пташку – живу істоту, співчуття до неї.

Лінгвістичний аналіз поетичного тексту допоможе обґрунтувати художню ідею і показати, як вона «пульсує» на всіх рівнях: метра, ритму і рими, фонетичному, лексичному та граматичному.

- 1 Ластівко біля вікна́,
- 2 Ластівко на́шої ха́ти,
- 3 Що́ тобі, ла́стонько, да́ти:
- 4 Ме́ду, борщу́ чи пше́на?
- 5 Ла́стонько, лі́та кіне́ць.
- 6 Ді́ток тво[йі]х би до ха́ти,
- 7 [йа́] научу́ [йі]х писа́ти:
- 8 Не́бо, Дніпро́, горобе́ць...
- 9 Ла́стонько, де не літа́йсь –
- 10 Ма́ло налі́татись вво́лю:
- 11 Ще наро́дись та уда́йсь
- 12 В не́бо, Вітчизну́ і во́лю.
- 13 Так воно́ в сві́ті і [йе́],
- 14 Так воно́ є, щоб літа́ти...
- 15 Го́речко рідне мо[йе́],
- 16 Ластівко на́шої ха́ти.

І. Лінгвосемантичний аналіз метра і ритму

1.1. Семантичний аналіз віршового розміру. Поезію написано тристопним дактилем з усіченою третьою стопою. Він у сукупності з лексико-фразеологічним наповненням поезії створює такі семантичні асоціації: розміреність, циклічність буття (пір року); призначення ластівки і кожного; любов, турбота і тривога про майбутнє.

1.2. Семантичний аналіз рими. Вірш у першій і другій строфі має кільцеве римування (*ваав*), у третій, четвертій – перехресне (*вава*). Окситонна (чоловіча) рима першого рядка акцентує увагу на місці знаходження денотата (ластівки): *біля вікна, поряд з людьми*. Парокситонна (жіноча) рима другого рядка підтримує, підтверджує локалізацію і накреслює перспективу запросин, мрій та дій гостинного і доброго малого господаря. Парокситонна жіноча рима третього рядка прогнозує гостинці, якими хлопчина збирається пригостити ластівку (*мед, борщ, пишно*).

Окситонна рима п'ятого рядка наголошує на тому, що час перебування ластівки біля вікна завершується: пора летіти у вирій. Тому жіноча рима шостого і сьомого рядка вибудовує перспективу, яку пропонує ластівці хлопчик – *диток до хати, научу їх писати*. З-поміж слів, які запропоновано для письма під окситонну риму підпадає *горобець*. (Див. нижче інтерпретацію лексики).

Окситонна рима дев'ятого рядка – наголошує на основній дії – *літайсь*, а опорні слова 11-го рядка *народись, удайсь* конкретизують, за яких умов ця дія має сенс. Тут прочитуємо глибоку думку про реалізацію здібностей, таланту у рідному середовищі, яка вимагає від читача не лише вміння відтворити словесну форму і ритм вірша, а й збагнути його внутрішню форму, семантичне, навіть символічне, наповнення, витлумачити їх для малого читача.

Парокситонна рима 10-го рядка *мало налітатись вволю* має перспективне призначення, що виражається римованим словом 12-го рядка *волю*, а на граматичному рівні – двокрапкою і подальшим переліченням. Зміст й окситонна рима 11-го – виводить слово *удайсь* (в що/ в кого?) як найважливіше і створює ефект очікування. Парокситонна рима 12-го рядка робить наголос на *волю*. Вона вибудовує широкі тематичні асоціації, пов'язані із семантикою лексеми: воля людини, воля України, свобода думки, свобода релігії та ін. З-поміж трьох слів-символів *небо, Вітчизна, воля* – важливих для того, щоб «мати повне щастя» – для автора-хлопчика найбільше значення має *воля*. Написаний у роки радянської несвободи, вірш алегорично говорить про обставину волі, необхідну для повноцінного життя (як пташини, так і людини), як про найвищу цінність буття.

Окситонна рима 13-го рядка зосереджує увагу на дієслові *бути* у теперішньому часі. Речення *Так воно в світі і є*, двічі повторене та двічі наголошене (див. 13–14 рядки) у позиції рими, актуалізовано семантику відповідного фразеологізму «так [воно] і є» – «справді,

правильно» [10: II, с. 875]. Використовуючи засоби поетичної мови (риму, повтор, наголоси, фразеологізм та ін.) поет говорить: «Справді, у світі людині, як пташині, потрібна воля, свобода підносити свій дух, почуття, розум до високого і благородного». Символом цього у поезії є *небо*. Парокситонна рима і трикрапка в кінці 14-го рядка стимулюють ці тематично-смыслові асоціації.

Наступні рядки – поширене двочленне звертання: *Горенько рідне моє, ластівко нашої хати*. Перша його частина побудована за аналогією до фразеологічного звертання-вигуку *лишенько моє*: «уживається для вираження хвилювання, заклопотаності, страху, відчаю, досади, здивування і т. ін.» [10: I, с. 429]. *Горечко* – «зменшено-пестливе до *горе*». А *горе* – це «душевні переживання, печаль, смуток; протилежне радість. 2. Обставини, події що викликають страждання; біда, лихо, нещастя; протилежне щастя» [8: II, с. 128–129].

Таким чином у кінцівку вірша включається відповідна семантика: хвилювання за тих, хто поруч, хто прагне польоту, хто підноситься в небо. Так наближаємося до глибоко замаскованої художньої ідеї «літати – працювати – жити для рідних – призначення людини» – *так воно є, щоб літати*. Так жив і творив сам М. Вінграновський, потерпаючи за тих, кого і хто любить, навчає (хлопчина), літає (ластівка з дітками).

Цю ідею підсилює окситонна рима 15-го рядка, вона виносить на перше місце й акцентує слово *моє*. Як і *рідне, моє* – означення до *горечко*. Вжиті поряд, вони створюють внутрішню тавтологію, бо рідний – це: «1. Який має кровну спорідненість, кровний зв'язок із ким-небудь. 2. Батьки. 3. *перен.* Близький кому-небудь за духом, звичками, поглядами. 4. В якому народився, виріс хто-небудь або який пов'язаний з чимсь місцем народження» [8: VIII, с. 557–558]. Отже, всі кровно споріднені, близькі за поглядами, дружні особи можуть мати означення *мій*. Значення його такі: «1. Займенник присвійний до *я*. 2. Який перебуває в родинних або дружніх, близьких стосунках зі мною. 3. *У значенні ім. мій, моя; розм.* чоловік, дружина» [8: IV, с. 732]. Як бачимо друге значення займенника *мій* збігається з усіма значеннями слова *рідний*. Таке подвійне, підсилене означення іменника *горечко* організовує, формує семантику: «глибоке хвилювання, переживання за близьку, споріднену істоту, яка прагне літати (підноситися вище), бути вільною». Це стосується передусім тих, хто живе в країні *Дніпра* і *борцу* – в Україні, де *літати* в часи написання вірша (1965) ставало вже небезпечно: заходив період застою. «На зміну хрущовській відносній «відлизі» приходило те, що пізніше дістало назву брежнєвського «застою», хоч фактично це було не застоєм, а реакцією» [3, с. 8]. Отже, у слові *горечко* зафіксовано емоції і самого Вінграновського – активного шістдесятника, поета з глибоким національним чуттям; а відтак – і кожної людини, яка виступала для українського суспільства «ластівкою-благовістом».

Рима останнього рядка – парокситонна – своєрідно вибудовує, з одного боку, спадні інтонації, а з іншого – накреслює невловиму незавершеність, постійну вічну присутність *нашої хати*. Перехресна рима до семантики останнього рядка залучає зміст 14-го – *Так воно є, щоб літати*. Таким чином, у фіналі поезії викристалізовується ще одна важлива думка: зміст / призначення *нашої хати* – *щоб літати*. (Про таке призначення українців говорить В. Земляк у вступі до роману «Лебедина зграя»).

Характерно, що у 3–4 строфах змінено метр: кільцева рима поступається перехресній. Остання передбачає у четвертому рядку перспективу. Пор. подане вище тлумачення жіночої рими 12 рядка. На нашу думку, це єдиний показник переключення-переходу звертання від хлопчика до ліричного героя-автора, який переводить мову хлопчини в алегоричну, переносну, символічну площину.

II. Фонетичний рівень поетичного тексту включає семантичний аналіз голосних та приголосних звуків, звукову паронімію.

2.1. Семантичний аналіз повторів голосних звуків

Кількісний аналіз голосних звуків цього вірша дає такі результати: 120 голосних – по 30 у кожній строфі, що забезпечує особливо гармонійне звучання поезії; найчастотнішим є звук [o] – 41 раз, що становить 1/3 від кількості всіх вжитих голосних; наголошеним найчастіше виступає звук [a] – 18; за частотністю голосні розташовуються так: [o], [a], [i], [e], [и], [y].

Зі стилістичного погляду, сам факт повтору підвищує асоціативний потенціал будь-якої мовної одиниці, в тому числі і звука. Семантичний аналіз повторюваних голосних здійснюємо на підставі «консонантного оточення» і значення лексем, до складу яких вони входять:

- [o] вжито 41 раз у словах *ластенько, пиона, діток, Дніпро, горобець, вволю, долю, воно, горечко, моє* та ін. Його повтор на перше місце виносить семантичні асоціації, які встановлюємо на основі значення ключових (повнозначних) слів, де цей звук трапляється: відкритості, любовно-ніжного, турботливого ставлення ліричного героя до ластівки;
- [a] вжито 29 разів у словах *ластівка, біля вікна, нашої, хати, дати, писати, літайсь, мало налітатись, удайсь, літати* та ін. Він вибудовує такі семантичні асоціації: гармонія людини і пташини, турбота про майбутнє дітвори, вміння виконати у житті своє призначення, вміння пізнати ворога;
- [i] (23 рази) у поезії використовується у словах *ластівко, біля вікна, нашої, налітатись, Вітчизну, в світі, рідне* та ін. Цей звук вибудовує такі семантичні асоціації: піднесеності, актуальності; гармонії людини, пташини і Батьківщини; призначення у житті, трепетної ніжності, високої любові (за В. Кухаренко, звук [i] має характеристику «радісний» [5, с. 15]);
- [e] (12 разів) знаходимо у словах *мед, кінець, горобець, небо, є, горечко моє* та ін. Він витворює такі семантичні асоціації: приємно-солодкого, теплого літа; щастя, висоти буття, тривоги;
- [u] (12 разів) трапляється у таких словах: *хати (3), дати, писати, народись, Вітчизну*. Він підтримує такі тематичні асоціації: домашнього затишку, спокою, готовності допомогти (пташині, людині), рідності – визнання своєї Батьківщини;
- [y] – найменш частотний у цій поезії звук (8), що трапляється у словах *меду, борщу, научу, удайсь, вволю*. У контексті поезії він підтримує такі тематичні нюанси: хатнього затишку, спокою, ситності і смакоти, а також інтелектуальної праці, волі, рішучості, готовності досягати високих, благородних цілей.

Асонанси, які простежуються протягом усього вірша, не стільки увиразнюють окремі слова (це характерно для алітерації), скільки творять звукове тло, інколи мало помітне на перший погляд – досить чітко членування тексту.

2.2. Семантичний аналіз повторів приголосних звуків

Приголосні звуки «беруть активнішу, ніж голосні, участь у формуванні семантики слова» [4, с. 372]. Як і голосні, приголосні звуки у складі лексичних одиниць поетичного тексту служать не тільки для звукової образності – їх упорядкованість переноситься на слова, які групуються певним чином. До природних семантичних зв'язків, що організують синтаксис вірша, додається фонологічна «надорганізація», характерна для поетичної мови. Вона поєднує засобами метра, ритму, рими не зв'язані між собою у мовленні слова у нові смислові групи, створюючи таким чином нові надлексичні семантичні варіанти. Енциклопедія «Українська мова» наголошує, що у мові поезії алітерація належить не тільки до стилістичних, а й до семантичних явищ, оскільки «створює звуковий образ описуваного, підкреслює основні лексичні компоненти загального змісту висловлення, залишаючись при цьому важливим ритмомелодійним засобом» [9, с. 18].

Поезія «Ластівко біля вікна» має такий склад приголосних звуків:

- 1 лствк / бл / вкн
- 2 лствк / ншй / хт
- 3 шч / тб / лствк / дт
- 4 мд / бршч / ч / пшн – 40 звуків
- 5 лстнк / лт / кнц
- 6 дтк / твійх / б / д / хт
- 7 й / нч / йх / пст
- 8 нб / Днпр / грбц – 39 звуків
- 9 лстнк / д / н / лтйс
- 10 мл / нлттс / ввл
- 11 шч / прдс / т / дйс
- 12 в / нб / втчзн / вл – 41 звук
- 13 тк / в / свт й

14 тк / вн / й / шчб / лтт

15 грчк / рдн / мй

16 лствк / ншй / хт – 37 звуків

Кількісний аналіз приголосних звуків, з урахуванням складу голосних, підтверджує досить рівномірний їх розподіл за строфами (що зумовлено розміром, ритмом). Вірш є особливо милозвучним: у ньому співвідношення голосних і приголосних 120/ 157. Сонорні, які акустично наближаються до голосних внаслідок переважання тону над шумом, у цьому вірші сумарно становлять 60, що дозволяє змінити співвідношення у бік переважання голосних і сонорних. Загалом останні тут становлять 38% (або 1/ 3) усього складу приголосних. Це забезпечує віршові особливе вокалічне звучання.

У 1–4 рядках повторюваними є такі групи приголосних: *вк* (4), *ст* (3), *шч* (2), *ниш*, *ин*. Звукосполучення *вк* тричі виступає у складі слова *ластівко* і один раз у *вікно*. Разом з іншими звуками (зокрема з алітерацією [o]) цей повтор вимальовує єдиний образ: ластівку біля вікна – атрибут українського пейзажу. Групам приголосних *шч*, *ниш*, *ин* можна надати звуконаслідувального значення, бо вони творять звуковий образ щебету пташки та її стрімкого польоту.

Приголосні 5–8 рядків творять іншу семантичну канву: *лстнк*, *лт*, *кнц*, *дтк*, *твїх*, *хт*, *нч*, *пст*, *нб*, *дніпр*, *грбц*. З одного боку, ці сполучення приголосних зберігають тему першої строфи – «ластівки біля вікна», з іншого – виділяють найважливішу тему поезії: *діти* і *Дніпро*, представлену групами приголосних *дт*, *дн*. Тобто майбутнє України – найважливіша тривога і турбота ліричного героя. У цій строфі чисельно переважає пара звуків [т], [д], що поєднуються за ознакою глухості-дзвінкості і, припускаємо, створюють семантику стривоження, попередження про небезпеку тощо.

У 9–12 рядках спостерігаємо такі групи приголосних: *лстнк*, *лтїс*, *мл*, *нлттс*, *ввл*, *шч*, *прдс*, *дїс*, *нб*, *втчзн*, *вл*. Тут частотними є сонорні [л] – 6, [в] – 5, [н] – 4, [й] – 2, [р], [м] – по одному разу (відзначимо, що сонорні в цій строфі представлені у повному складі); шумні глухі [с] – 5, [т] – 5, [ч] – 2, [ш], [п], [к] – по одному разу; шумні дзвінки [д] – 3, [б]. Кількісний аналіз звуків за звучністю та за співвідношенням шуму і голосу показує, що основна опозиція проходить між сонорними та шумними глухими. Загалом такий звуковий склад поза семантикою лексики вірша є дещо дисонансним. Однак неможливо сприймати будь-який текст лише на рівні його звукового складу. Адже одиниці звукового рівня є відносно семантично самостійними, семантизуються у складі лексем і їх сполук. На рівні звукосполучень у цій строфі переважають *лст* (*лтс*), *вл*, *дс*. Вони виступають у словах *ластонько*, *літайсь*, *налітатись*, *вволю*, *волю*, *народись*, *удайсь*. Саме кількісно-якісний аналіз фонетичного складу строфи дає змогу підтвердити акцентування лексем на рівні смислової організації. Звукова група *лствк*, *лстнк* творить семантичні перегуки із усіма строфами; інші групи активізують семантику «народитись вільним», «удатись вільнолюбним».

Четверта строфа має таку приголосну основу *тк*, *свт*, *тк*, *вн*, *шчб*, *лтт*, *грчк*, *рдн*, *мй*, *лствк*, *нишй*, *хт*. Тут домінує [т] – 7, далі за частотністю звуки розташувались так: [к] – 4, [н] – 3, [в] – 4, [й] – 3, [л], [с], [ч] – по 2 рази. Виступаючи у шести словах (*так* (2), *світї*, *літати*, *ластівко*, *хати*), [т] у цій строфі (як домінантний звук усього вірша, він повторюється 24 рази) у поєднанні з іншими звуками та семантикою лексем підсилює стверджувальну тональність, потребу польоту – у прямому (призначення ластівки) й у переносному значенні (покликання людини до високого, до вдосконалення).

III. Лексичний рівень

3.1. Інтерпретація лексики передбачає (за Л. Щербою) аналіз кожної лексеми поетичного тексту з таких позицій: тлумачення значення, встановлення етимології, аналізу синтаксичних зв'язків, словотвору. У цій статті пропонуємо застосувати для аналізу ключових слів (їх визначаємо за повторюваністю або «сильною» семантикою і позицією у тексті) метод стилістичного експерименту: добір слів за аналогією / протиставленням, встановлення (за словниками) значення кожного з них і припущення авторської мотивації у відборі відповідної лексеми. Для аналізу вибрано такі ключові слова: *ластівка*, *біля вікна*; *хата*; *мед*, *борщ*, *пиноно*; *небо*, *Дніпро*, *горобець*.

Для обґрунтування відбору лексеми *ластівка* спробуємо простежити, як автор антропологізує значення слова. Чому серед птахів (ластівка, горобець, голуб, шпак, соловей,

жайворон), що живуть супроводжують працю людини, її відпочинок, загалом буття, М. Вінграновський вибрав ластівку.

Ластівка. За польовим визначником «Птахи України», родина ластівкових має такі види: берегова, сільська, міська, даурська. Останній (даурська) – в Україні рідкісний залітний птах.

У поезії М. Вінграновського, безперечно, йдеться про сільську ластівку. На це вказує змістово-фактуальна інформація поетичного тексту – *біля вікна нашої хати*. Польовий визначник серед етологічних характеристик сільської ластівки подає такі: «Відрізняється від інших ластівок... справжньою піснею у вигляді квапливого щебетання з окремими більш гучними і звучними вигуками і з тихою трелькою на кінці... Оселяється по невеликих населених пунктах. Часто цих ластівок можна бачити на стріхах, телеграфних проводах» [6, с. 128].

На сайті «Про Україну» у рубриці «Символіка» знаходимо таке тлумачення: «Ластівка – символ весни і відродження, добра і щастя... Благословенний той дім, на якому поселиться ластівчина сім'я... Повертаючись з вирію, ластівка приносить кохання людям і парування худобі...» [11]. За народними переказами, ластівка прилітає на велике християнське свято Благовіщення, тому її називають благовістом, провісником весни. Усі характеристики (зорові, слухові, «істивні», поведінкові, локальні) – позитивні, тому й дозволяють вибудувати відповідне значення. Чи можуть таке значення забезпечити орнітологічні характеристики інших дрібних птахів. За соловейком, жайворонком, лелекою, голубом в українській народній та літературній творчості уже закріплені традиційні, часто символічні, значення. Переконаємось у цьому.

Соловей – співуча людина: *«перен. розм. Людина, яка має гарний, переважно високий голос і володіє мистецтвом співу // Про поета-лірика»* [8: IX, с. 444]. «Соловейко – свята і вільна Божа пташка, співець добра і кохання, символ весни і волі, високого натхнення і неперевершеного таланту» [11].

Як бачимо із поданих тлумачень, хоч соловей, як і ластівка, символізує весну, проте за ним закріплене значення «неперевершеного співака» і садово-гайового-лісового птаха.

Жайворонок. З-поміж усіх видів цього птаха (степовий, білокрилий, чорний; малий, сірий, чубатий, лісовий, польовий, рогатий, або полярний [6, с. 127]) у поезії міг би бути польовий жайворонок, оскільки він «літній гніздовий птах всієї території України». Польовий визначник подає такі етологічні характеристики для родини жайворонкових: «Здебільшого мешканці відкритих ландшафтів – полів, степів, лук, лісових галявин. Політ швидкий, з частими змахами крил... Тріпочучи крильми, птах піднімається вертикально високо в небо з довгою дзвінкою піснею у вигляді безперервної квапливої трелі, під час якої високі і низькі звуки різноманітно комбінуються. Через кілька хвилин птах замовкає і, не складаючи крила, планеруючи, різко падає вниз. Іноді, опускаючись, продовжує співати» [6, с. 125–127].

Переносного значення для цього слова СУМ [8] не фіксує, але в поетичній народній та літературній творчості цей птах отримав такі значення: «Жайворонок – символ єдності землі й неба; він – співець хліборобського поля і небесної блакиті... Він – чиста «Божа птаха», яка приносить весну на поле, бо першим з польових птахів повертається з вирію... Вважається, що з прильотом жайворонка треба розпочинати оранку і сівбу» [11]. Такі значення рясно представлено у словесній творчості українців.

Горобець – загальновідомий осілий птах на всій території України: «тримається зграйками в містах і селах, а також в деревних насадженнях поблизу них. Любить купатися в пилюці або в калюжах. По землі пересувається стрибками... Звуки – своєрідне цвірінкання. Гніздиться часто під стріхами будівель» [6, с. 167]. У поведінці горобця можна відзначити його забіяцький, «розбійницький» характер. Пригадайте казку Лесі Українки «Біда навчить». Крім того, цей птах має таку символіку: «проклята Богом пташка. Горобці не благословенні до їжі; Бог сплутав їм ноги, і вони не ходять, а стрибають по землі; їм Господь заборонив вилітати в теплі краї, через що їх дуже багато гине взимку... Коли горобець б'ється в шибку, то це означає попередження про недобрі вісті, навіть про покійника в хаті... Окрім цього, він символізує спритність, моторність і злодійство, точніше, спритність і моторність горобець виявляє заради злодійства. Недобра слава горобця підсилюється ще й тим, що він, як уважають, є єдиним птахом, який в'є гніздо на Благовіщення – це в той час, коли говориться: «На Благовіщення навіть пташка гнізда не в'є!» [11]. Як бачимо із наведених описів, цей птах має «ненадійну репутацію».

Отже, серед етологічних характеристик і традиційної символіки дрібних птахів (ластівки, солов'я, жайворонка, горобця), що близько оточують людину, саме ознаки ластівки найбільше надаються для створення поетичного образу *птаха, що живе у гармонії з людиною*.

У вислові *ластівко нашої хати* останнє слово можна експериментально замінити. Ряд до цієї лексеми за аналогією слід вибудовувати з урахуванням тих місць, де ластівка оселяється, будує гніздо: у хліві (стайні), під піддашшям (хати, хліва); викопає нори у берегах річки, яру, балки, у старих глиняних та піщаних кар'єрах. Звичайно, у поезії йдеться про сільську ластівку: вона *біля хати, біля вікна*; тому аналогічними обставинами, очевидно, виступатимуть: під піддашшям хати, під піддашшям хліва, у хліві.

3-поміж місць найбільш безпечних для ластівки, безперечно, є хлів, де є захисток від вітру, дощу, хижаків та інших небезпек. Однак у поезії вона оселяється *біля хати*, ще й *біля вікна*. За СУМом, «**Хата** 1. Сільський одноповерховий житловий будинок; домівка, господа; 2. Внутрішнє житлове приміщення такого будинку; кімната; велика хата – світлиця; мала хата – хатина; 3. Родина, люди, які живуть, перебувають в одному такому приміщенні; 4. Квартира» [8: XI, с. 30]. Те, що ластівка поселилася біля вікна, виступає позитивною характеристикою господарів хати. Поетичний текст актуалізує та акумулює всі значення слова і витворює «своє»: «будинок, у якому родина живе у любові, згоді, добрі, достатку». Тобто гармонія, любов, турбота накладає відбиток на все, що родину оточує, і таким чином створює ширше значення – «все щасливе, що живе на цьому обійсті; у цьому світі, де панує гармонія і любов».

У широкому горизонтальному та вертикальному поетичному контексті української культури *хата* набула значень, котрих СУМ не фіксує. Наприклад: «Хата – це сімейний храм. Тому в ній обов'язково мають бути образи (ікони). Зайти до хати і перебувати в ній можна тільки з непокритою головою. Гріх у хаті вигукувати, кричати, тим більше, лятись. Коли домашні ставляться до хати як до храму, то в ній ніколи не запанує злий дух... Хата – символ рідної землі, Батьківщини, свого роду. А з ними приходять тепло і затишок, захист і допомога... Це – мале відтворення Космосу... Окрім усього, хата – то скарбниця народних духовних традицій, бо в ній – дух народу і душі кожного покоління людей» [11].

Загальновідоме у Шевченка *в своїй хаті своя правда* («І мертвим, і живим...»), де лексема *хата* однозначно набуває значення «незалежна держава, яка сама для свого народу створює закони, що відповідають її національним інтересам, має силу і волю на їх виконання». Зрозуміло, що інші назви будівель чи їх частин не забезпечують такої «високої» семантики.

Іменник *хата* вжито у словосполученні – поширеному звертанні – *ластівко нашої хати*. Виступаючи у такій синтаксичній конструкції, це словосполучення називає один денотат як єдине ціле, творячи таким чином психологічний портрет української хати. Його зміст поет розкриває у третій строфі: *народись та удайсь в небо, Вітчизну і волю*.

Вікно. СУМ подає такі значення цього слова: «1. Отвір для світла й повітря в стіні приміщення (хати, вагона тощо), куди вставлена рама з шибками. *Образно*. Відчинити вікно в космос, в майбутнє, в Європу, у світ. 2. Отвір певного призначення в споруді, агрегаті, машині» [8: I, с. 671]. Лексема *вікно*, як і *хата*, поширює звертання і становить собою неузгоджене означення. Другий рядок поезії із логічно наголошеним займенником *нашої* підкреслює атрибутивність всього звертання (1–2 рядки). Порівняймо, семантику інших частин будівлі, де може оселитись ластівка, наприклад, двері, одвірок.

Двері. СУМ подає такі значення: отвір в стіні для входу й виходу. *Образно*: широкий простір для діяльності. Двері *в що, куди*, шлях, вихід до чого-небудь, кудись. Показувати на двері *кому* – наказувати вийти, залишити приміщення; проганяти [8: II, с. 217]. Отже, і сама лексема, і фразеологізми із нею вибудовують в основному значення входу/ виходу до/ з приміщення. У поезії П. Тичини «Одчиняйте двері...» створюється значення «шлях, вихід куди-небудь», «шлях, вихід до чого-небудь, кудись» [4, с. 401]. Тобто *двері* в прямому і переносному значенні пов'язано зі значенням входу / виходу (людини у приміщення, хату, хлів, гараж, льох і т. ін.). Двері – великий отвір для людей, худоби; вікно – значно менший – для світла й повітря, для споглядання зсередини назовні і ззовні до середини (останнього значення СУМ не подає).

Ця лексема на рівні символіки виявляє такі значення: «межі між сімейно-родинним та зовнішнім загальнолюдським світом. Через двері приходять добро, але може проникнути і зло. Тому двері виступають оберегом від злих сил, котрі перебувають у зовнішньому ворожому

світі та намагаються проникнути в родинну оселю. Проти цього біля дверей під лавою кладуть сокиру, на дверях прикріплюють підкову, а на одвірку свічкою висмалюють три хрести.

Двері – незмінні учасники найважливіших моментів родинного життя: коли господиня пече хліб, дверима не можна «рипатись»; коли помирає хтось з хатніх, двері необхідно відчинити навстіж, аби душа покійного вільно відійшла до кращого світу; в дверях зустрічають бажаних гостей і до дверей їх проводжають» [11].

Це слово активно функціонує у фразеологізмах [див.: 10]: *відчинити (відкрити) двері* – дати вільний доступ кудись, знайти шлях до злагоди і взаєморозуміння; *зачинити двері* – позбавити змоги когось користуватися, займатися чим-небудь, відмовитись від зв'язків і контактів; *двері не зачиняються* – до когось кудись постійно приходять відвідувачі; *при зачинених дверях* – без допуску сторонніх; *вказати на двері* – виганяти, проганяти когось звідки-небудь, припинити стосунки і прогнати; *ломитися у відкриті (відчинені) двері* – твердити, доводити загальновідоме, те, чого ніхто не заперечує, сліпо вирішувати проблему, якої немає; а також в інших сталих висловах із постійним значенням: *тримати за дверима* – не допустити до себе і до своєї справи; *тримати під дверима* – приректи на невизначеність: не впустити і не прогнати; *шукати двері* – не знати ні входу, ні виходу в якійсь проблемі [11].

Отже, лексема *двері* має свою потужну семантику, однак вона не підходить для зображення співжиття людини і ластівки. Двері – це місце активного руху, метушні, отже, небезпечне, незатишне для лаштування гнізда. Вікно ж дає зовсім іншу обстановку: і поруч з помешканням людей, і водночас спокійне, переважно сонячне місце (адже вікна традиційно «клали» на всі сторони світу, крім «на північ»). З іншого боку, мешканці хати, не полохаючи, можуть тішитися через вікно щебетом і польотом птахів, заспокоюватися, відволікатися від турбот тощо.

Як зазначає Т. Салига, у поезії М. Вінграновського «майже нема слів, позбавлених художньої експресії. Розставляючи в тексті так звані «опорні» слова, поет ніколи не обмежує експресивної виразності інших лексем» [7, с. 16]. Тому складається враження, що ключовими в аналізованому тексті виступають усі слова, хоч уже в перших двох рядках автор окреслив мікросвіт вірша.

Для подальшого тлумачення на лексико-семантичному рівні обираємо ряд слів *мед, борщ, пшоно, небо, Дніпро, горобець*. У поезії, написаній у формі монологу хлопчини, його звертання до ластівки, вони набувають символічного значення. Запрошуючи до хати (бо *літа кінець*), хлопчина як гостинний господар пропонує ластівці поїсти. З-поміж безлічі продуктів (хліб, сіль, молоко, сметана, сир та ін.) він пропонує *мед, борщ, пшоно*. Чому саме ці продукти і страви? **Мед** – «густа солодка маса, яку бджоли виробляють з нектару квітів. Про що-небудь зовні приємне, хороше (слова, ставлення, краса)» [8: IV, с. 661]. Як відомо, мед належить до солодощів, які дуже люблять діти. Отже, дитина пропонує ластівці те, що любить сама, що вважає найбільшою смакотою, від якої неможливо відмовитись.

У контексті творчості М. Вінграновського знаходимо образ *меду* у поезії «Сама собою річка ця тече» (1958 р.): «Я річечку оцю в городі в нас під кленом, як тата й маму і як *мед люблю*». Складається враження, що той самий хлопчик ділиться з ластівкою тим, що йому не тільки найсмачніше, але й найдороще. Це, безперечно, характеризує дитину як щирі і щедрі.

Борщ – «рідка страва, що вариться з посічених буряків, капусти з додатком картоплі та різних приправ» [8: I, с. 222] і в кулінарії відноситься до українських страв, як і галушки, вареники, куліш та ін. «Борщ – символ достатку і благополуччя родини, свідчення працьовитості і рівня господарювання, турботи про духовне і тілесне здоров'я кожного члена сім'ї. Він – традиційна національна страва, яка за своєю популярністю не має рівних, бо споконвіку застосовується як у буденних, так і у святкових та обрядових частуваннях... Тому-то борщ на столі – це й ознака злагоди в сім'ї» [11].

Пропозиція хлопчини *дати пшоно* – пов'язана з його життєвим досвідом. Можемо припустити: хлопчик бачив, що свійських птахів годують зерном, а курчат пшоном. Очевидно, він ще не знає, що ластівка живиться комахами, а не зерном. Безперечно, хлопчик – українець, бо пропонує продукти і страви національної кухні. У контексті поезії ці лексеми виступають знаками національної ідентифікації ліричного героя.

Фраза-пропозиція *научу писати* має продовження, виражене однорідними додатками: *небо, Дніпро, горобець*. Очевидно, що перші два слова представляють духовні цінності: *небо* –

символ надії, високості, духовної піднесеності, простору, що належить всім, «місце проживання Бога». *Дніпро* – яскраво виражений географічний і національний конкретизатор. Ця річка, оспівана у народній та літературній творчості, віддавна стала символом України. Знання символічного значення лексеми *горобець*, що подано вище, примушує задуматися, чому це слово включено автором до переліку слів із «високою семантикою». Припускаємо: може, для хлопчини це просто ще одна пташка, яку він бачить кожен день, а може, це свідоме введення у перелік символу того, що становить для ластівки загрозу, небезпеку, ворога.

Такі тлумачення, інтерпретації лексичного складу вірша роблять її зрозумілішою, а відтак, повчальною, і не лише для дітей.

3.1. Словник поетичного тексту дозволяє дослідникові встановити на частиномовному рівні, як поет бачить зображуване явище, подію і т. ін.: предметно, атрибутивно, дієво. Словник аналізованого вірша виглядає так:

- іменники: ластівка (3), вікно, хата (3), мед, борщ, пшоно, ластонька (2), літо, кінець, дітки, небо (2), Дніпро, горобець, Вітчизна, воля, світ, горечко;
- займенники: я, наша (2), твої, моє, тобі, вони (їх);
- дієслова: дати, научу, писати, літайсь, налітатись, народитись, удатись, літати;
- атрибути: де, вволю, так (2), рідне, мало, ще.

Перевага іменних частин мови засвідчує, що художнє мислення митця опирається на предметні елементи.

3.3. Словник найчастіше вживаних слів: *ластівка*, *ластонька* (5), *хата* (3), *літати* (3), *небо* (2), *так воно є* (2). Він виявляє ключові слова поезії, а разом з ними найважливіші тематичні асоціації.

3.4. Тематичні поля в аналізованій поезії ми визначили такі:

1. «Гармонія людини і світу»: ластівка (ластонька), нашої хати, вікно, мед, борщ, пшоно, дітки, Вітчизна, воля; наша, моє, тобі; дати, научу писати.
2. «Воля»: вікно, небо, Дніпро, воля, літати, налітатись, народитись, удатись, вволю.
3. «Україна»: хата, борщ, Дніпро, Вітчизна, наша, моє; удатись, рідне.
4. «Турбота і любов»: ластівка (ластонька), вікно, хата, мед, борщ, пшоно, дітки, небо, Дніпро, горобець, Вітчизна, горечко; наша, твої, моє, тобі, дати, навчити; мало налітатись, удатись, рідне.

Тематичні поля, що встановлюються на основі словника поетичного тексту, засвідчують наявність провідних лейтмотивів, на основі спільної семантики, зафіксованої у різних частинах мови, дають можливість встановити домінанти. Ці тематичні поля у поезії «Ластівко біля вікна» на лексичному рівні підтверджують літературно-критичні постулати, названі літературознавцями. Пор.: «почуття відповідальності (М. Вінграновського) за долю свого народу», «великі духовні запити», «національно емоційна стихія»; «тремке ядро, осердя, навколо якого розгортається увесь зміст душевного життя... Це народ, нація, Україна»; «всеприсутність образу України, і всепоглинальність любові до неї», «співжиття людини і живої природи» [3, с. 6–11].

IV. Граматичний рівень передбачає аналіз стилістично маркованого словотвору, а також морфологічних та синтаксичних одиниць. В аналізованій поезії передусім привертають увагу утворення із суфіксами зменшеності (*ластонько*, *діток*, *горечко*) та форми кличного відмінка (*ластонько*, *ластівко*, *горечко*). У кожному із семи випадків – це звертання до ластівки – поширене, контекстне. Інтенсивно вживане, воно, з одного боку, служить для створення образу адресата, його антропологізації, а з другого – виражає емоційно-експресивні ставлення до нього (адресата) ліричного героя: по-батьківськи турботливого, ніжнього і дбайливого.

Літайсь – словотворчий okazіоналізм: наказова форма дієслова *літати*, поєднана зі зворотною часткою *-сь*, яка в дієслові означає дію, спрямовану на суб'єкта (пор.: *миюся*, *голюся*, *чеюся* (у наказ. способі: *мийся*, *голися*, *чеюся*)). Таким чином слово *літайсь* означає «сам себе підноси вгору». Отже, йдеться, очевидно, не про «мати здатність триматися і пересуватися в повітрі; пересуватися в повітрі за допомогою крил (про птахів, комах і т. ін.)» [8: IV, с. 527], а про піднесення духовне, інтелектуальне, самовдосконалення, яке здійснює кожна мисляча істота.

За структурно-семантичними ознаками *налітатись вволю* нагадує синтаксичні сполуки *набігатись, наїстися досхочу*. Кожна із них вказує на задоволення людських потреб у вищій мірі. Однак автор стверджує: *мало налітатись вволю*. Таким чином створено внутрішній алогізм фрази «мало налітатись (набігатись, наїстися, напитися) досхочу». Що / чого потрібно ластівці (і людині) «для повного щастя»? Відповідь дають 11–12 рядки.

Упадають в око однотипні синтаксичні конструкції, що повторюються у поетичному тексті: однотипні поширені звертання у 1, 2 та 16 рядках, а також речення з однорідними членами у 3, 4, 7, 8, 12 рядках. Це синтаксичні конструкції, що нагадують мовлення 6–7-річної дитини. Вони короткі, а завдяки таланту поета – надзвичайно місткі. Повторювані, вони легко запам'ятовуються, а також служать моделлю для утворення дітьми власних, аналогічних суджень чи продовження авторських.

Представлена у статті спроба тлумачення мовних засобів допомагає окреслити ідейно-змістове спрямування аналізованого вірша, зокрема мотивувати відбір автором форм вираження українськості, доступні та легкі для дитячого сприймання та національної ідентифікації. Аналіз демонструє майстерність М. Вінграновського у такому відборі, який забезпечує наочно-образне розуміння читача відповідної категорії, опирається на традиційні народні знання та уявлення українців (зорові, смакові, просторові), звертається до емоційної сфери, розвиненої у дитячому віці. Такий аналіз можуть застосовувати вчителі під час пояснення художньої майстерності письменників, учні, студенти при навчальному (проблемному) читанні, батьки для розвитку у своїх дітей образного мислення, найрізноманітніших умінь (уявлення, уваги, спостереження, виокремлення, зіставлення, аналогії, протиставлення тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Белей Л. Функціонально-стилістичні можливості української літературно-художньої антропонімії XIX–XX ст. / Л. Белей. – Ужгород, 1995. – 119 с.
2. Буряк Б. Так почалася творча біографія... / Б. Буряк // Вінграновський М. Атомні прелюди. – К.: Радянський письменник, 1962. – С. 3–6.
3. Дзюба І. Чарівник слова / І. Дзюба // Вінграновський М. З обійнятих тобою днів. – К.: Веселка, 1993. – С. 5–12.
4. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: посібник / М. Крупа. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. – 416 с.
5. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту / В. А. Кухаренко. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
6. Марисова І. В., Талпош В. С. Птахи України. Польовий визначник / І. В. Марисова, В. С. Талпош. – К.: Вища школа, 1984. – 183 с.
7. Салига Т. Поет – це слово. Це його життя... / Т. Салига // Вінграновський М. Вибрані твори у трьох томах. – Тернопіль: Богдан, 2004. – С. 5–54.
8. Словник української мови: В 11-ти т. – К.: Наукова думка, 1970–1980.
9. Українська мова. Енциклопедія. – К.: Українська енциклопедія, 2000. – 750 с.
10. Фразеологічний словник української мови: У двох книгах. – К.: Наукова думка, 1993. – Т. 1–2.
11. Про Україну. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: about-ukraine.com.

УДК 378.016:811.161

А. М. ГОЛОВАТА

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УМІНЬ І НАВИЧОК ДОСКОНАЛОГО ВОЛОДІННЯ УКРАЇНСЬКОЮ ЛІТЕРАТУРНОЮ МОВОЮ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ

У статті розкрито методику реалізації програми курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» на факультеті фізичного виховання (з урахуванням спортивної термінології, відповідного мовного матеріалу).

Запропоновано типологію завдань, спрямованих на формування власне мовленнєвих навичок (уміння контролювати і вдосконалювати своє мовлення; працювати над мовленнєвими вадами;

користуватися лінгвістичною літературою) та формування професійних мовленнєвих навичок (уміння створювати висловлювання на фахову тематику; виступати публічно; орієнтуватися мовленнєвій навчальній ситуації, оформляти ділову документацію).

Ключові слова: навчально-виховний процес, мовна особистість, мовний курс, типологія вправ і завдань творчого характеру.

Л. М. ГОЛОВАТАЯ

ФОРМИРОВАНИЕ В БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СОВЕРШЕННОГО ВЛАДЕНИЯ УКРАИНСКИМ ЛИТЕРАТУРНЫМ ЯЗЫКОМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

В статье раскрыта методика реализации программы курса «Украинский язык в профессиональном направлении» на факультете физического воспитания (с учетом спортивной терминологии, соответствующего языкового материала).

Предложена типология заданий, нацеленных на формирование собственно речевых навыков (умение контролировать и совершенствовать свою речь; работать над речевыми ошибками; пользоваться лингвистической литературой) и формирование профессиональных речевых навыков (умение создавать высказывание на профессиональную тематику; выступать публично; ориентироваться в речевой учебной ситуации; оформлять деловую документацию).

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, языковая личность, языковой курс, типология упражнений и заданий творческого характера.

L. M. HOLOVATA

CREATION IN FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS AND SKILLS MASTERY UKRAINIAN LITERARY LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL FIELD

The article deals with the methodology of implementation of the syllabus of the Ukrainian language course (for specific purposes) at the Faculty of Physical Education (with the emphasis on sports terminology and appropriate linguistic didactic material).

The author offers a typology of assignments aimed at formation of students' speaking skills (the ability of controlling speech utterances, improving speaking skills, avoiding speech faults and mistakes and using linguistic literary sources), formation of professional linguistic skills as well (ability of creating appropriate professional utterances; making public speeches; orienting in a linguistic educational situation and preparation of professional documentation).

Keywords: educational academic proverbs, linguistic course, typology of exercises and tasks of creative character.

На етапі національно-культурного і державного відродження України в умовах технологізації й інформатизації усіх сфер суспільного життя, глобалізації економічних і гуманітарних, у тому числі освітніх процесів, основним завданням вищих навчальних закладів є формування еліти суспільства. Важливим складником цього процесу є забезпечення належного рівня комунікативної компетенції майбутніх фахівців, оскільки вивчення рідної мови – «це площина, з якої починається пізнання світу, свого народу, його духовності» [1, с. 29].

Володіння рідною мовою, використання її не тільки в побуті, а й у професійній діяльності, під час ділового спілкування, у найрізноманітніших сферах функціонування є обов'язком кожного українця, формування особистості якого, починаючи з раннього віку, «має відбуватися тільки рідною мовою свого народу, нею повинен здійснюватися навчально-виховний процес у всіх ланках народної освіти» [1, с. 131].

Першочерговою потребою високоорганізованого суспільства є виховання сильної мовної особистості, яка має фундаментальні знання і багатий інформаційний запас, прагне їх поповнювати, володіє основами конструювання тексту відповідно до комунікативного задуму і мовленнєвої культури. Тому завданням вищої школи є підготовка висококваліфікованих

спеціалістів, які досконало володіють мовою як в усній, так і в писемній формі у професійній сфері спілкування. Майбутні учителі, причому не лише словесники, повинні оволодіти сучасними теоретичними знаннями, набути ґрунтовних практичних навичок, творчих якостей та високої професійної майстерності, адже «формування мовної свідомості учнів залежить від культури мови усіх без винятку вчителів» [4, с. 5].

Доцільно нагадати, що ще Іван Огієнко з цього приводу писав: «Кожний учитель – якого б фаху він не був – мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителеві оправдувати свого незнання рідної мови нефаховістю. Як у школі, так і поза нею учитель повинен говорити тільки взірцевою рідною соборною літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення. Всі вчителі інших предметів мусять завжди звертати пильну увагу, щоб і на їхніх годинах панувала чиста літературна мова. Бо мало зробить сам учитель рідної мови, якщо його не підтримають і вчителі інших предметів» [3, с. 26–27]. Проголошена сто років тому думка залишається актуальною й надалі.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на нефілологічних факультетах викладається дисципліна гуманітарного циклу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», метою якої є «формувати у майбутніх спеціалістів уміння й навички досконалого володіння українською літературною мовою у професійній сфері» [5, с. 4].

Мета нашої статті полягає у з'ясуванні особливостей реалізації програми мовного курсу (відповідно до вимог кредитно-модульної системи) у процесі комунікативної підготовки студентів факультету фізичного виховання.

У викладанні мовного курсу на факультеті фізичного виховання основний акцент робимо на комунікативному аспекті мови. Основою викладання є передусім звернення до мовленнєвої діяльності (при відмові від зайвого теоретизування, особливо щодо різного роду граматичних дефініцій), оволодіння стійкими навичками усного монологу, діалогу, полілогу. Увага до мови як навчальної дисципліни у педагогічному закладі освіти посилюється ще й тому, що сьогоднішні студенти – майбутні вчителі, професійні спортсмени, тренери, реабілітологи, масажисти, спортивні оглядачі. Ми є свідками того, як відбувається стрімкий розвиток різних галузей, з'являються нові спеціальності, отож мова майбутніх фахівців повинна бути бездоганною, вони мають уміти чітко й зрозуміло висловити свою думку, адже навчання здійснюється через мову, за її допомогою. Педагог, який не може висловитися, не може й навчити. Тому одним із завдань мовного курсу є не тільки забезпечити студентів знаннями термінології спеціальностей «Фізичне виховання», «Спорт», «Здоров'я людини», а й розвинути їхнє продуктивне усне мовлення в усіх функціональних стилях сучасної української літературної мови (в першу чергу науковому та офіційно-діловому). Крім означених першочергових, виділяємо ще й такі завдання, що ставляться до студентів: досконало оволодіти нормами сучасної української літературної мови, не допускаючи калькування, змішування мов; вміти користуватися різноманітними лексикографічними джерелами, в тому числі інтернет-ресурсами; навчитися складати ті ділові папери, що функціонують у широкій сфері діяльності різних фахівців (заява, автобіографія, резюме, характеристика, звіт, діловий лист, оголошення, адреса, акт, доручення, трудова угода, інструкція, правила, заявка на змагання, протоколи різних видів змагань тощо); логічно, точно й послідовно подавати стислу інформацію з того чи іншого питання; «розвивати комунікативні компетенції, потрібні у професійному спілкуванні» [5, с. 4].

Мовний курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» включає три змістові модулі: 1. Норми сучасної української літературної мови; 2. Функціональні стилі у професійному спілкуванні; 3. Розвиток комунікативних компетенцій фахівця.

Для використання на практичних заняттях на факультеті фізичного виховання пропонуємо таку типологію завдань і вправ:

1. Завдання, спрямовані на формування власне мовленнєвих навичок:
 - уміння контролювати і вдосконалювати своє мовлення;
 - уміння працювати над мовленнєвими вадами;
 - уміння користуватися лінгвістичною і довідковою літературою.
2. Завдання, спрямовані на формування професійних мовленнєвих навичок:
 - уміння будувати власні висловлювання на фахову тематику;

- уміння виступати публічно;
- уміння орієнтуватися у мовленнєвій навчальній ситуації;
- уміння оформляти ділову документацію.

Упродовж кожного практичного заняття основну увагу зосереджуємо на „оволодінні відповідними даному фаху терміносистемами сучасної української мови, професійною термінологією, науково-виробничими жанрами і текстами, на шліфуванні культури мовного спілкування за творчими інтересами і потребами, на культивуванні доброго мовного смаку”, що, на думку Любові Мацько, слід впроваджувати в кожному ВНЗ [2, с. 26].

Завдання до практичних занять передбачають такі види діяльності студентів:

- опрацювання основної і додаткової лінгвістичної літератури на виучувану тему;
- підготовку усних і письмових відповідей на запитання, що стосуються теоретичного матеріалу;
- вправи аналітичного і конструктивного характеру з використанням різного типу словників;
- складання основних видів ділових паперів (за зразками);
- творчі вправи: написання творів різних типів мовлення; складання текстів, що належать до різних стилів; складання монологів, діалогів, полілогів; написання зразків газетно-журнальних жанрів на відповідну фахову тематику;
- написання конспектів, рефератів, тез, анотацій (довідкових і рекомендаційних) на основі опрацьованої літератури; складання планів; виступи з рефератами і повідомленнями; обговорення і коментарі до виступів.

Зважаючи на те, що програмовий матеріал передбачає три змістові модулі, до кожного з них добираємо специфічну систему вправ, яка включає як роботу, здійснювану на готовому матеріалі, так і перебудову та створення мовного матеріалу. Вправи і завдання на готовому матеріалі (аналітичні, репродуктивні, класифікаційні) допомагають у сприйнятті і репродуктивному відтворенні мовних засобів. Вправи і завдання на створення власного мовного матеріалу (синтетичні, продуктивні, мовленнєві (передкомунікативні), комунікативні) сприяють формуванню вмінь будувати і вживати мовні засоби, добираючи мовний матеріал, необхідний для вираження певного змісту; використанню засвоєного мовного матеріалу в непередбачених висловлюваннях.

Подасмо завдання і вправи творчого характеру, пропоновані студентам факультету фізичного виховання, у яких зосереджена увага на оволодінні відповідними цьому фаху терміносистемами сучасної української мови, професійною термінологією, науково-виробничими жанрами і потребами, на культивуванні доброго мовного смаку.

Прочитайте подані нижче спортивні фразеологізми. Складіть зв'язний текст, взявши за назву один із них.

Дати шанс; сильна рука; тримати першість; стояти горою; не давати спуску; високо нести голову; до десятого поту; занепадати духом; лаври не дають спати; господар становища; витримувати характер; наша бере; вести гру; їздити верхи; ввіритися ногам; опановувати себе; не лишитися в боргу; бити мимо цілі; хапатися за голову; як виросте трава на помості; бойове хрещення; з усієї сили; давати початок; вибитися з сил; брати на буксир; вичерпати себе; віддавати перевагу; впливати на чисту воду; воювати з вітряками; діяти грубою силою; не бий лежачого; зійти з арени; аришин у плечах; вдарити відбій; один бік медалі; виграти бій; благородний жест; брати боєм; гра не варта свічок; робити добру міну при поганій грі.

Диктант-переклад.

Бег в черте города; бег с ускорением; выбытие из соревнований; команда по кроссу; круг для метания диска; молот со стальной проволокой; оттолкнуться от бруска; первенство по легкой атлетике; передача эстафеты вне зоны; подготовленность к хорошему финишу; соревнования команд в десять человек; споткнуться о барьер; судья по бегу; играющий тренер; тренировка в кроссе; усиление во время движения.

Серед поданих слів знайдіть росіянізми і доберіть до них українські відповідники.

Болільник, визов, тренування, віддихати, військовий, даліше, доклад, ковзани, лагерь, лишиний, міроприємство, зупинка, перчатки, познакомитися, предел, перевірка, слідуючий, строїтися, нападник, бажаючи, спорт овець, ведучий.

Відредагуйте речення.

1. *І все-таки наш лідер зазнав поразку.* 2. *Студентство також беруть участь у цих змаганнях.* 3. *Спортсмен, прийшовши на тренування, він привітався з тренером і друзями.* 4. *Олег любив грати у теніс, часто жартувати, а також пісні.* 5. *Захоплений хлопець футбольним матчем ділився враженнями з іншими вболівальниками.* 6. *Щоденно тренуючись, нас не покидала віра в перемогу.* 7. *Боксер, виходячи на ринг, і починає атакувати.* 8. *Капітан команди заявив, що я віддам усі зусилля для перемоги.* 9. *На білому снігу добре помітні лижі яскравих кольорів, за плечима у них гвинтівки.* 10. *Гравці «Спартака» не можуть второпати – що ж сталося, бо наші гравці не дають їм жодного шансу пробитись до своїх воріт.* 11. *І знову судді надають бійцям четвертий вирішальний бій адже ж сили їх майже вийшли.* 12. *Петров розвиває атаку з центра, точний пас на Іванова, Іванов проходить по флангу, який навіщує передачу в центр штрафної площадки.* 13. *Цей м'яч приніс великі вітання з боку глядачів (Зі студентських робіт).*

Замініть речення з відокремленими означеннями і обставинами складнопідрядними. Чи у всіх випадках можлива така заміна? Поясніть. Як змінюється при цьому зміст речень?

1. *Творення і використання української науково-технічної термінології передбачає єдність і активну взаємодію професійної і державної політики, скерованої на забезпечення функціонування в державі однорідного україномовного середовища.* 2. *У деяких російсько-українських словниках, як і раніше, перевага надається термінам, утвореним шляхом традиційного калькування з російської мови.* 3. *Повернути українському народові його власну термінологію, упорядковану й унормовану сучасними українськими вченими, – одне із завдань сучасної термінології.* 4. *Ми маємо можливість створювати власну українську термінологію, врахувавши досвід іншомовних термінологій.* 5. *Розбудовуючи українську термінологію, треба відновлювати мовну автентичність у межах розумного співвідношення національного та інтернаціонального, оскільки українська мова повинна гідно вписатися в європейський контекст (Із тез виступів на наукових конференціях).*

Прочитайте тексти. Визначте стиль мовлення. Дайте відповіді на запитання. 1. У якій мовленнєвій ситуації може звучати кожен із цих текстів? 2. Яке завдання мовлення (обмінятися враженнями, дати чітку інформацію, пояснити якесь питання, створити образ, спонукати читача або слухача до дії)? 3. Яким є висловлювання (офіційним чи неофіційним, емоційним чи безпристрасним, конкретним чи узагальненим)? 4. Які мовні засоби використані у текстах?

Оптимальний ступінь тренування ототожнюється зі спортивною формою, яка в свою чергу встановлюється показниками спортивно-медичного контролю (збуджений стан нервово-м'язової системи, точність м'язових волокон, реакція вегетативних функцій у деяких видах зусиль і повернення до висхідного рівня, оптимальна вага тіла), а також показниками педагогічного контролю (випробувальні, фізичні, технічні, тактичні і психологічні норми – рівень психічних процесів і станів) та суб'єктивними показниками (бажання тренуватися, змагатися, спати, харчуватися) і, звісно, спортивними результатами. Ступінь тренування казує на рівень тренувального стану в певному часі.

Палестріада

*Гімн Міжнародної федерації боротьби
Салют, звитязці, хай вам пощастить!
На вашу честь знялися в небо стяги!
Борців хоробрих подвиги й відвагу
Арени знали ще з глибин століть!
Вас, посланців усіх материків,
На килимі вітаємо гостинно.
І ви тепер – у боротьбі невпинній –
Титани і боги старих віків!
Хай перемогу жереб вам дає!
Хай Всесвіт дасть блискучий ритм сонета!
Співає зачудовано планета*

Про вас, борці, про лицарство своє! (Лілія Канева).

Запишіть речення у логічній послідовності, таким чином утворивши текст. Придумайте йому назву.

Учасник, у тіло якого потрапила така кулька й забарвила місце влучення, вважається «мертвим» і вибуває з гри. Спочатку в неї грали для розваги вихідними днями, а потім вона переросла у спорт. Перемогу здобуває команда, котра захопила прапор суперника. У США вже існує близько 1000 спеціальних полів для неї. З цього й починалася справжня пейнтбольна лихоманка. Кожен гравець озброєний пістолетом, що стріляє желатиновими кульками, наповненими фарбою. Дебют гри відбувся у червні 1982 року в Нью-Хемпширі (США). Пейнтбол – це гра, в якій дві або більше груп людей мають завоювати прапор у суперника.

Пропонована методика реалізації програми мовного курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», акцент у якій робиться на комунікативному аспекті мови, за умови добору завдань і вправ творчого характеру фахового наповнення може бути використана у підготовці студентів різних факультетів педагогічних закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. – Дрогобич: Відродження, 1994. – 218 с.
2. Мацько Л. Українська мова у вищій школі України / Л. Мацько // Дивослово. – 1996. – № 11. – С. 24–26.
3. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / І. Огієнко. – Львів: «Фенікс», 1995. – 46 с.
4. Струганець Л. Формування мовної особистості як культуромовна проблема / Л. Струганець // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного інституту. Серія: українська лінгводидактика – №1 (1). – 1997. – С. 3–6.
5. Українська мова (за професійним спрямуванням): Програма навчального курсу для нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів України / Уклад. Л. Струганець, Е. Палихата, М. Пігур. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2005. – 23 с.

УДК 378:81`373

А. М. ЗЛАТІВ

ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ (НА МАТЕРІАЛІ КУРСУ «ТЕКСТОЗНАВСТВО»)

Досліджено методичні засади проектування інноваційних технологій навчання лінгвістичних дисциплін у вищих педагогічних закладах освіти, показано способи реалізації інноваційної технології на рівні змісту і методики викладання курсу «Текстознавство», що читається для студентів філологічних факультетів із додатковою спеціальністю «Редагування освітніх видань», змодельовано конспект одного практичного заняття (на матеріалі курсу «Текстознавство»).

Ключові слова: інновація в системі філологічної освіти, освітня технологія, педагогічна технологія, технологія навчання.

А. М. ЗЛАТІВ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КУРСА «ТЕКСТОВЕДЕНИЕ»)

Исследованы методические основы проектирования инновационных технологий обучения лингвистических дисциплин в высших педагогических учебных заведениях, показаны способы реализации инновационной технологии на уровне содержания и методики преподавания курса «Текстоведение», который читается для студентов филологических факультетов с дополнительной специальностью

«Редактирование учебных изданий», смоделирован конспект одного практического занятия (на материале курса «Текстоведение»).

Ключевые слова: *инновация в системе филологического образования, технология образования, педагогическая технология, технология обучения.*

L. M. ZLATIV

**DESIGNING INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES OF
LANGUAGE COURSES IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS
(BASED ON THE COURSE «TEKSTOZNAVSTVO»)**

In this article methodical principles of projecting teaching innovative technologies of linguistic subjects in universities are investigated. It presents the ways of realization innovative approaches to the content and technique of teaching the course «Tekstoznavstvo» that is teaching for students of philological faculties with additional occupation «Wording of educational publications». The summary of practical seminar is given (based on the course «Tekstoznavstvo»).

Keywords: *innovation in the field of philological education, educational technology, pedagogical technology, technology of teaching.*

Однією з тенденцій модернізації сучасного освітнього простору є упровадження нових технологій навчання на всіх рівнях: від дошкільних закладів освіти, середньої її ланки до вищої школи. Саме на це орієнтує сучасна філософія освіти загалом та філософія педагогічної освіти зокрема, функції яких полягають в осмисленні важливих проблем ставлення особистості до освіти, місця та ролі людини в суспільстві. Це значною мірою оптимізує переорієнтацію процесу підготовки фахівців у вищій школі, який повинен бути спрямований на здобуття студентами різнопланових знань та необхідних фахових умінь і навичок.

Аналіз наукових джерел із психології, дидактики, лінгвістики, лінгводидактики засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації професійної мовнокомунікативної підготовки студентів філологічних факультетів. Зокрема висвітлено психологічні аспекти проблеми комунікативного вдосконалення особистості (О. Потєбня, О. Синиця, Л. Виготський, Г. Костюк, Л. Проколієнко, І. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, І. Зимня, Є. Климов, В. Слободчиков, С. Смирнов, Г. Колшанський та ін.), розроблено шляхи досягнення педагогічної майстерності вчителя (І. Зязюн), професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (О. Семенов), комунікативної компетенції російських філологів (В. Русецький), теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей (В. Пасинок), запропоновано систему контролю за рівнем сформованості професійно-фонетичної компетенції студентів (Ю. Головач), визначено дидактичні засади підготовки майбутнього вчителя в системі вищої освіти (А. Алексюк, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Євтух, П. Підкасистий, В. Галузинський, М. Лещенко, О. Пехота, О. Пометун), з'ясовано лінгводидактичні засади розвитку комунікативних навичок учнів загальноосвітньої школи (О. Біляєв, М. Пентиліук, В. Мельничайко, М. Вашуленко, С. Караман, В. Тихоша, І. Хом'як, Е. Палихата, О. Горошкіна, О. Глазова), досліджено способи і шляхи формування лінгвістичних та прагмалінгвістичних умінь учнів та студентів (В. Русанівський, М. Плющ, Н. Тоцька, М. Муравицька, О. Пономарів, Л. Мацько, В. Мусієнко, Ф. Бацевич, О. Селіванова, Л. Паламар).

У лінгвістичних і методичних студіях висвітлено окремі аспекти мовної та методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (А. Грищенко, Т. Донченко, В. Кононенко, М. Наєнко, Г. Токмань, Г. Онкович, С. Єрмоленко, Н. Шумарова, Г. Шелехова, Н. Остапенко, Н. Голуб, І. Дроздова, С. Цінько, Л. Стасів, Л. Златів), з'ясовано питання змісту, принципів, методів, форм, тобто технології формування фахової комунікативної майстерності майбутніх учителів-словесників (Т. Симоненко) [2, с. 3–4].

Мета цієї статті – обґрунтувати методичні засади проектування інноваційних технологій навчання мовознавчих дисциплін у ВНЗ (на матеріалі курсу «Текстознавство», що читається для студентів-філологів із додатковою спеціальністю «Редагування освітніх видань»).

Актуальність теми зумовлена об'єктивними потребами створення нових технологій навчання української мови в системі вищої школи; необхідністю виховання особистості студента як носія культури мови та поведінки через розвиток якостей усного і писемного продукowanego ним тексту; необхідністю визначити зміст, принципи, форми й методи організації практичного професійно-комунікативного навчання студентів, їх підготовки як учителя-філолога і редактора освітніх видань; науковою необхідністю пошуку нових методологічних орієнтирів та шляхів здобуття інформації; модернізацією процесу набуття відповідних професійно-комунікативних фахових знань, умінь та навичок.

У сучасних ВНЗ здійснюються численні спроби запровадження інноваційних перетворень. Більшість учених-методистів акцентують увагу на тому, що будь-яка інноваційна діяльність окремого викладача (та й загалом усього професорсько-викладацького колективу конкретного ВНЗ України) повинна бути орієнтована не тільки на застосування напрацьованих, а й на створення інноваційних (авторських) технологій навчання, які насправді відзначаються новизною за своїм змістом, структурою, за способами презентації навчального матеріалу та співдіяльності зі студентами.

Спроби реалізації інноваційного підходу простежуються і на рівні змісту (чітко структуровані і систематизовані навчально-методичні комплекси дисципліни), і на рівні методики викладання дисципліни (нестандартні методи і прийоми роботи: моделювання навчальних ситуацій, ігрове проектування, різні способи демонстрації, комплекси інноваційного методичного забезпечення тощо).

Сьогодні як у дидактиці, так і в лінгводидактиці вищої школи існує чимало понять «освітня технологія», «педагогічна технологія» та «технологія навчання» (І. Зязюн, В. Безпалько, О. Савченко, О. Пометун, В. Сластьонін, Л. Столяренко, С. Сисоєва, Р. Піонова, Л. Лук'янова та ін.), які пов'язані між собою. Освітня технологія – найбільш широке поняття. О. Пехота визначає сутність цього поняття як технологію, що відображає загальну стратегію і тактику розвитку освіти; призначення освітніх технологій – проектування, прогнозування та передбачення результатів, а також визначення освітніх стандартів відповідно до кожного напрямку підготовки студентів» [3]. У межах функціонування освітніх технологій (кредитно-модульної, модульно-рейтингової, дистанційної, диференційованої тощо) і відбувається реалізація будь-яких педагогічних технологій. «Педагогічна технологія, за визначенням Р.Піонової, – це така модель навчально-виховного процесу, під час реалізації якої ставиться конкретна мета: досягти потенційного результату через використання певних видів форм, методів навчання, оперування однотипним змістом; це чітко організована, продумана до деталей модель спільної діяльності викладача та студентів, що включає планування, організацію, аналіз, підведення підсумків цієї діяльності» [4, с. 137].

«Педагогічна технологія» – поняття ширше, ніж «навчальна технологія». У межах педагогічної технології (наприклад, особистісно орієнтованого навчання, розвивального навчання) можуть бути розроблені численні авторські навчальні технології. (До речі, у педагогічній літературі поняття «технологія навчання» і «навчальна технологія» вживаються як тотожні [5, с. 171]). «Технологія навчання, на думку Л.Столяренко, – це спосіб реалізації змісту навчання, який передбачений навчальними програмами і є системою форм, методів і засобів навчання, що забезпечують найбільш ефективне досягнення поставлених цілей» [6, с. 159].

Основними освітніми технологіями, що нині пріоритетні у ВНЗ, є кредитно-модульна технологія, рейтингова технологія оцінювання знань, умінь і навичок студентів, технологія дистанційної освіти, технологія диференційованого навчання. Педагогічні технології – це технологія особистісно орієнтованого навчання, інтерактивного, контекстного, комбінованого навчання, ігрового проектування, проблемного навчання, навчального моделювання. Інноваційними навчальними технологіями є всі технології, розроблені викладачами для формування творчої, компетентної особистості студента [1, с. 184].

Професійний розвиток студентів-філологів відбувається в умовах кредитно-модульної та рейтингової освітніх технологій. На думку Т.Симоненко, ефективними педагогічними

технологіями, що забезпечують загалом розвиток фахової компетентності, мовленнєвої грамотності, комунікативної майстерності, культуромовної вправності майбутніх словесників, педагогічна технологія особистісно орієнтованого навчання, контекстного навчання, проєктивна технологія (ігрове, навчальне проєктування тощо). Інноваційними технологіями навчання для студентів-філологів є ті, що розробляються та проєктуються практиками і кваліфікуються як авторські [1, с. 184]. Їх проєктування можна здійснювати в межах усіх фундаментальних фахових курсів.

Послідовність проєктування навчальних технологій полягає у виборі:

- а) змісту навчання, що передбачено навчальним планом та навчальними програмами конкретного напрямку підготовки студентів;
- б) пріоритетних цілей навчання;
- в) технології, що орієнтована на сукупність цілей чи одну пріоритетну мету;
- г) розробку технології навчання [6, с. 159].

Детальніше зупинимось на питанні проєктування технології навчання «Текстознавства» – однієї з дисциплін мовознавчого циклу. «Текстознавство» дає цілісне уявлення про текст як об'єкт різнопланових досліджень (лінгвістики тексту, психолінгвістики, герменевтики, комунікативної лінгвістики, текстології тощо). Мета курсу – сформувати у студентів уявлення про текст як об'єкт вивчення різних дисциплін, а також забезпечити належний рівень методичних умінь, необхідних для активної виробничо-професійної діяльності майбутніх філологів-редакторів освітніх видань.

Оскільки процес навчання відбувається в умовах кредитно-модульної системи, то навчальна технологія проєктується за модульним принципом. «Модуль – це логічно завершена система теоретичних знань і практичних умінь із певної дисципліни, адаптованих до індивідуальних особливостей суб'єктів учіння, і визначеним оптимальним часом на організацію їх засвоєння» [5, с. 338].

З огляду на це, у програмі передбачається навчання за двома змістовими модулями: 1) «Текст як об'єкт вивчення різних наукових дисциплін: теорія тексту, механізми сприйняття і творення»; 2) «Текст як інформаційне ціле. Текст і дискурс». Кожен зі змістових модулів, у свою чергу, ділиться на прогностично-конструювальний, технологічно-інструментальний та діагностично-рефлексивний модулі.

У межах прогностично-конструювального модуля реалізується інформаційний аспект. Роль цього модуля – дати настанову студентам на реалізацію навчальної мети та комплексу навчальних завдань із дисципліни «Текстознавство», сформувати позитивну мотивацію навчання: допомогти студентам зрозуміти сутність тексту, його понять і категорій; ознайомити із типологією текстів та їх компонентів; дослідити текст в аспекті проблеми взаємодії «автор – текст – реципієнт»; ознайомити студентів зі структурно-семантичними характеристиками тексту та його комунікативними властивостями; досліджувати семантичні інтенції тексту як однієї з найширших і найрепрезентативніших одиниць інформації; сформувати у студентів навички теоретично обґрунтованого аналізу текстів та їх компонентів; виробити стійкі навички трансформації тексту (ущільнення до інформаційного мінімуму, складання плану, тез, конспекту, реферату, розгортання тези тощо).

Технологічно-інструментальний модуль – основний, оскільки в його межах відбувається діалог між викладачем і студентами з метою професійного та мовнокомунікативного їх вдосконалення.

Наведемо приклад проєктування однієї із тем цього модуля «Текст як об'єкт вивчення лінгвістики». На вивчення цієї теми відводимо 8 годин (2 години на лекцію, 2 – на семінарське заняття, 2 – на лабораторне заняття, 2 – на самостійну роботу).

Лекційне заняття проводимо із застосуванням методу проблемного викладу, оскільки значна кількість інформації про текст, його структуру і основні категорії відома студентам зі шкільного курсу рідної мови. З метою узагальнення, систематизації матеріалу, виведення студентів на вищий рівень сприйняття теорії тексту та у зв'язку із відсутністю базового підручника пропонуємо першокурсникам опорний конспект лекції. Якщо є така технічна можливість, транслюємо опорний конспект через проєктор.

Наступний етап – засвоєння базової теорії з лінгвістики тексту на семінарському занятті. Оскільки тема включає чимало проблемних і дискусійних питань (напр., визначення тексту, категорій тексту, мінімальної одиниці тексту і її співвідношення із абзацом тощо), то моделюємо семінарське заняття у формі дискусій у межах заздалегідь визначених проблемних груп. На цьому ж занятті прослуховуємо і рецензуємо самостійну роботу студентів – реферати на тему «Складне синтаксичне ціле і абзац. Функції абзацу в різних текстах».

Мета лабораторного заняття – закріпити практичні вміння і навички структурно-смыслового аналізу тексту за допомогою спеціально розроблених тренувальних вправ, текстових і післятекстових завдань. Пропонуємо таку систему завдань для лабораторного заняття.

I. Підготовчі вправи.

1. Прочитайте уривок тексту. Визначте його тему та основну думку. Скільки складних синтаксичних цілих (ССЦ) міститься у поданому уривку? Подумайте, чому автор об'єднує їх в одному абзаці.

Старезний густий предковичний ліс на Волині. Посеред лісу простора галява з плакучою березою і з великим прастарим дубом. Галява скоро переходить в куп'я та очерети, а в одному місці в ярко-зелену драговину – то береги лісового озера, що утворилося з лісового струмка. Струмок той вибігає з гущавини лісу, впадає в озеро, потім, по другім боці озера, знов витікає і губиться в хащах. Саме озеро – тиховоде, вкрите ряскою та лататтям, але з чистим плесом посередині. Містина вся дика, таємнича, але не понура, – повна ніжної задумливої поліської краси. Провесна. По узліссі і на галяві перший ряст і цвітуть проліски та сон-трава. Деревя ще безлисті, але вкриті бростю, що от-от має розкритись. На озері туман то лежить пеленою, то хвилює од вітру, то розривається, одкриваючи блідо-блакитну воду (Леся Укр.).

2. Запишіть речення у дві колонки: зліва – ті, що називають тему висловлювання, справа – ті, що називають тему і відображають основну думку.

1) Прогулянка лісом. – Захоплююча прогулянка. 2) Моя улюблена телепередача. – Телепередача «У світі тварин». 3) Випадок у селі. – На межі добра і зла. 4) Комп'ютеризація навчання. – Ще один крок до майбутнього.

3. До поданих тем доберіть вужчі, які б підходили за змістом.

1) Унікальна професія вчителя. 2) Веселі студентські канікули.

4. Прочитайте уважно подані уривки. Простежте, яким способом пов'язуються між собою речення у межах ССЦ. Накресліть схеми, які відображали б ці зв'язки. Знайдіть слова, які об'єднують текст за змістом і граматично.

А. У цього свята давня й цікава історія. Пов'язана вона з долею американки Анни Джервіс. Дівчинка прикро рано втратила найдорожчу у світі людину – маму. Серед кривдних сирітських буднів вимріяла Анна думку: люди повинні мати єдиний день на рік, коли усі разом вшановуватимуть і матір-неньку, і матір-землю, і Матір Божу. На її клопотання 1914-го року Конгрес США встановив нове державне свято – День матері. Невдовзі його узаконило ще чимало країн. (М.Руденко)

Б. Було після бурі. Сонце хилилося до заходу. Небо було хмарне і тільки на заході ясно-червоняве. Мряками фантастично сповиті гори відбивали від неба гостро темно-голубою краскою... (О.Кобилянська)

II. Робота з текстом.

Прочитайте. Доведіть, що перед вами текст із його визначальними рисами –тематичною цілісністю, зв'язністю, послідовністю й завершеністю викладу. До якого стилю він належить? Визначте тему, основну думку тексту й адресата мовлення.

ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТОК ПИСЬМА У СХІДНИХ СЛОВ'ЯН

Дослідники вважають, що слов'яни, давні наші предки, мали примітивне письмо ще в першій половині I тисячоліття. Пізніше вони стихійно користувалися грецькими буквами. Не випадково до нас дійшли у пізніших списках (другої половини XI ст.) тексти договорів русичів з греками за 912, 945, 971 роки. Свідчення про наявність писемності у східних слов'ян ще на початку X ст. знаходимо в арабських мандрівників та істориків. Проте, на жаль, тогочасні писемні пам'ятки до нас не дійшли.

Найдавніші писані пам'ятки часів Київської Русі сягають середини XI ст. (наприклад, *Остромирове євангеліє*). Написані вони старослов'янською мовою. Що ж це за мова?

У середині IX ст. німецькі феодали і католицькі місіонери намагалися прибрати до своїх рук владу в Моравії – слов'янському князівстві, поширюючи християнство латинською мовою. Щоб протистояти німецькій експансії, моравський князь Ростислав у 862 році звернувся до візантійського імператора з проханням прислати освічених людей, які навчили б моравів правити в церкві зрозумілою для них мовою. Той запропонував поїхати до Моравії братам Кирилу і Мефодію, які добре знали слов'янську і грецьку мови. Посланці склали слов'янські азбуки, переклали на рідний їм солунський діалект церковні книги і в 863 році вирушили до Моравії. Там вони проповідували християнство, користуючись близькоспорідненою до моравської мовою.

Азбук було дві: глаголиця і кирилиця. Глаголицю укладено на основі грецького курсивного письма, яке близьке до скоропису, а кирилиця (названа так учнями Кирила на честь свого учителя) – на основі грецького уставного письма. Ряд букв глаголиці і кирилиці запозичено з інших алфавітів.

Глаголиця була обмежена у вжитку, про що свідчать писемні пам'ятки, а кирилицею користувалися широко. Вона й стала азбукою для східних і деяких південних слов'янських народів.

Після смерті Кирила і Мефодія користуватися слов'янською писемною мовою в Моравії було заборонено, а учнів Кирила і Мефодія вигнали до Болгарії. Болгарія прийняла християнство у 865 році, наприкінці IX– у X ст. вона стала центром слов'янської писемності. Саме з Болгарії було запрошено в кінці X ст. до Київської Русі перших служителів церкви і завезено церковні книги, написані мовою, якою перекладали Кирило і Мефодій. У науковому обігу цю мову називають старослов'янською.

Після занепаду Київської Русі старослов'янським алфавітом користувались всі східні слов'яни, хоча кількість і форма букв змінювалися. Так, спершу вживали уставне письмо, що характеризувався чітким, каліграфічним накресленням літер, кожна з яких писалася окремо, ставилася перпендикулярно до рядка, мала геометричний вигляд.

З середини XIV ст. геометричний вигляд літер поступово спрощувався, писалися вони з нахилом, допускалися скорочення слів. Такий тип письма називається напівуставним. Пізніше з'явився скоропис – букви заокруглені, писалися зв'язно, окремі з них виносились над рядком.

У 1708 р. Петро I провів реформу кирилівського напівустава. Стара кирилиця залишалася для друкування церковних книг, для інших потреб (державних, наукових, світської літератури) впроваджено гражданський шрифт. Було вилучено ряд літер кирилиці, написання літер спрощено. З деякими незначними змінами цей алфавіт використовується в сучасному українському, російському і білоруському письмі. (З підр.)

Післятекстові завдання

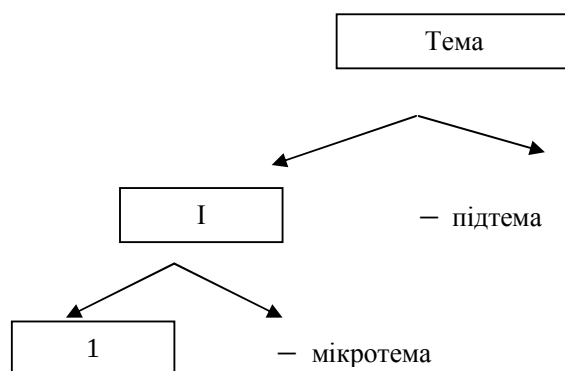
А. Здійсніть структурно-семантичний аналіз поданого тексту, дотримуючись рекомендацій, поданих нижче.

1. Поділіть текст на мінімальні частини змісту – мікротеми, тобто уривки, що містять закінчену думку. Перед кожною мікротемою напишіть арабською цифрою номер, який відповідає порядку її появи в тексті. (Для полегшення роботи формулюйте питання до кожного абзацу. Кількість запитань відповідатиме кількості мікротем).

2. Згрупуйте мікротеми в більші смислові утворення – підтеми. Сформулюйте їх своїми словами, позначте римськими цифрами і запишіть.

3. Встановіть смислову ієрархію в межах підтем і мікротем, тобто розмістіть смислові одиниці кожного рівня в порядку підвищення їх семантичної ваги в конкретному тексті.

4. Подайте структуру поданого тексту у вигляді рівневої схеми типу:



- Б. Користуючись рівневою схемою, напишіть складний план аналізованого тексту.
- В. Визначте спосіб поєднання речень у тексті. Зобразіть схематично зв'язки між фразами у 1-му і 3-му абзацах.
- Г. Користуючись класифікацією, поданою вище, проаналізуйте мовні засоби міжфразового зв'язку в тексті.
- Визначте, які слова повторюються в тексті. Чи мотивовані тут лексичні повтори? Доведіть.
 - Випишіть усі контекстні синоніми з тексту, доповніть їх своїми варіантами.
 - Виберіть групу тематично близьких слів, які становлять змістовний кістяк тексту. Якими частинами мови найчастіше виступають ці слова?
 - Випишіть усі дієслова з 2, 3 і 4 абзаців, визначте їх час, вид, особу. Що ви можете сказати про співвіднесеність форм дієслів у межах складного синтаксичного цілого? Як чергуються ці форми у межах усього тексту? Від чого це залежить?
 - Чи є в тексті слова з часовим, просторовим значенням та вставні слова? Яка їх роль в організації тексту?
 - Знайдіть у тексті питальне речення. Яке його місце у структурі тексту?
 - Чи є в тексті неповні речення? Вмотивуйте їх необхідність.
 - Випишіть у зошити 1-ий абзац. Поділіть кожну фразу на дві частини: «дане» (вже відоме) й «нове» (нова інформація). Усно спробуйте поміняти їх місцями. Як зміниться текст? Зробіть висновок про значення інформації в тексті.
 - Знайдіть сполучники, що поєднують між собою речення. Що є спільного і відмінного між ними і сполучниками в межах складного речення?
- ІІІ. Післятекстові вправи.
- Доповніть ряди в дужках кількома засобами зв'язку, які б виражали такі відношення між частинами тексту:
 - тотожність (він...);
 - близькість діяча, місця або часу дії (там, тоді...);
 - приєднання і поєднання частин інформації (крім того...);
 - причинно-наслідкові й умовно-наслідкові відношення між частинами тексту (проте...);
 - зіставлення і протиставлення частин інформації (і, але...);
 - узагальнення, висновок, підсумок інформації (отже...);
 - порядок викладу інформації (по-перше...);
 - пояснення, уточнення, виділення окремого (наприклад...);
 - початок, одночасність, повторюваність, завершення дії (спочатку...);
 - зв'язок з попередньою і наступною інформацією (як зазначалось...);
 - введення узагальнювальної інформації (наведемо такі приклади...).
 - З художньої літератури, періодики чи підручників выпишіть уривки текстів із паралельним і послідовним зв'язком. Визначте у кожній фразі «дане» і «нове». Порівняйте структуру текстів.

3. Подані опорні слова і словосполучення з'єднайте у суцільний текст за допомогою різноманітних засобів міжфразного зв'язку.

Синоніми, слова, лексичне значення, звуковий склад, об'єднані, відтінок у значенні, група, синонімічне гніздо, стрижневе слово, стилістично нейтральне, словник, подається, функціонування, стилі, мови, відрізнятися, емоційне забарвлення, стилістичний відтінок, входить, частини мови, лексичні синоніми, абсолютні, відносні, синтаксичні, контекстуальні, фразеологічні, багатство мови, культура мови.

Основне призначення діагностично-рефлексивного модуля – навчити студентів рефлексії, тобто відтворенню засвоєного матеріалу, проконтролювати й оцінити рівень сформованості фахових умінь та навичок студентів. У межах цього модуля студенти виконують тестові і контрольні роботи, звітують про виконання індивідуальних науково-дослідних завдань (проектів), робота над якими тривала упродовж двох семестрів.

Отже, проектування інноваційних навчальних технологій у вищій школі – це один із важливих напрямків роботи викладачів на шляху до формування професійної компетенції студентів-філологів. Реалізація інноваційних технологій навчання мовознавчих дисциплін готуватиме студентів до креативної педагогічної діяльності з фаху, зокрема авторського проектування та планування власних навчальних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Симоненко Т. В. Реалізація інноваційних технологій навчання у процесі формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів / Т. В. Симоненко // Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки. – Черкаси, 2009. – Вип. 169. – С. 181–186.
2. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Т. В. Симоненко. – К., 2007. – 27 с.
3. Освітні технології: навч. - метод. пос. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А. С. К. – 2003. – 255 с.
4. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пос. / Р. С. Пионова. – Мн.: Университетское. – 2002. – 256 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. пос. / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
6. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пос. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

УДК 81'24=161.2(076)

Я. В. БІЛОУСОВА

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕТОДОМ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ І ВПРАВ

У статті проаналізовано роль активних методів навчання у вихованні мовленнєвої культури студентів-гуманітаріїв вищих навчальних закладів на заняттях з курсу «Основи культури мовлення». Подано творчі завдання і вправи (комунікативні ситуації, тести, міні-твори, теми промов, концепції виступів), які відповідають основним мовленнєвим законам і сприяють активізації навчальної діяльності студентів, здійсненню міждисциплінарних зв'язків у вузівському процесі.

Ключові слова: *творчі завдання і вправи, активні методи навчання, мовленнєва культура, рольові ігри.*

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕТОДОМ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ И УПРАЖНЕНИЙ

В статье проанализировано роль активных методов обучения в воспитании речевой культуры студентов-гуманитариев высших учебных заведений на занятиях курса «Основы культуры речи». Подаются творческие задания и упражнения (коммуникативные ситуации, тесты, мини-произведения, темы речей, концепции выступлений), которые отвечают основным речевым законам и способствуют активизации учебной деятельности студентов, осуществлению межпредметных связей в вузовском процессе.

Ключевые слова: творческие задания и упражнения, активные методы обучения, языковая культура, ролевые игры.

YA. V. BILOUSOVA

ACTIVATION OF SPEECH ACTIVITY OF STUDENTS BY THE METHOD OF CREATIVE TASKS AND EXERCICES

The role of active teaching methods in the education of speech culture in humanities students of high schools has been analyzed in the article. In particular the role-playing and business games at the final sessions of the course «Fundamentals of culture of speech» are considered. Creative tasks and exercises (communicative situations, tests, mini-compositions, speech themes and conceptions), which correspond to main speech laws and favour students' studying process, realization of inter-subject relations in university process, are given.

Keywords: creative tasks and exercises, active learning methods, speech culture, role-playing games.

Серед комплексу спеціальних педагогічних завдань, вправ-тренінгів, покликаних сформувати мовленнєву культуру студентів, неабияку роль відіграє метод моделювання комунікативних ситуацій. Аналіз проблемних педагогічних ситуацій, задач на заняттях, активний пошук шляхів їх розв'язання озброює студентів уміннями застосовувати методи пізнання педагогічних явищ і процесів, оптимізує розвиток їх професійно-педагогічного мислення і сприяє більш глибокому і свідомому засвоєнню педагогічної теорії.

Метою статті є виявлення оптимальних способів і засобів активізації мовленнєвої діяльності студентів-гуманітаріїв через систему творчих завдань із моделюванням можливих комунікативних ситуацій, адже саме комунікативні ситуації дають змогу студентам на основі засвоєних теоретичних знань, втілюючи й реалізуючи їх в діяльності, активно використовувати здобуті уміння – розуміти мету комунікативної дії, шукати засоби впливу на слухача (словесні, емоційні, міміко-пластичні та ін.) і визначати їх доцільність, створювати емоційний настрій, взаємний емоційний контакт і виражати особистісний психічний стан, самоволодіння, саморегуляцію дії та почуттів.

При моделюванні окремих комунікативних ситуацій важливу роль відіграють уміло підібрані творчі вправи та завдання до них. У логічних завданнях і творчих роботах, які виявляються в історії методичної та дидактичної думки, В. Ф. Паламарчук вбачає «скарбницю конкретних прийомів у вихованні мовлення учнів» [1, с. 8–9]. Розв'язання педагогічних завдань стимулює самостійну роботу студентів із науково-педагогічною літературою, розвиває вміння творчо підходити до вирішення нестандартних навчально-виховних проблем, пробуджує професійний інтерес, сприяє формуванню готовності студентів до майбутньої роботи. У процесі розв'язання творчих завдань стає можливим здійснення міжпредметних зв'язків у вузівському процесі, що сприяє систематизації знань, отриманих із циклів суспільних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін.

Перші практичні заняття з курсу «Основы культуры мовлення» мають на меті дати міцне теоретичне підґрунтя з цієї дисципліни, яке б надалі допомогло забезпечити дієвість мисленнєво-мовленнєвого процесу студентів-гуманітаріїв. Зокрема, питання тестів,

підготовлених нами до цих занять, повинні були виявити реальний рівень зацікавленості предметом, глибину знань з історії культури мовлення, орієнтованість у найвідоміших риторичних працях, внесок кожного з ораторів-класиків у розвиток мови. При оцінці оформлення варіантів відповідей на тести особлива увага зверталась на самостійність мислення студентів, які тестуються. Після оцінювання тестів (на наступному занятті) було вказано на прогалини в знаннях респондентів, наголошено на важливості тієї чи іншої теми з курсу «Основи культури мовлення».

Активні форми навчання займали особливе місце і при вивченні та закріпленні основних мовленнєвих законів. Дослідники розрізняють в ідеомовленнєвому циклі сім законів: концептуальний, закон моделювання аудиторії, мовленнєвий закон, закон ефективної комунікації, стратегічний, тактичний та системно-аналітичний. До цих законів нами було підібрано систему творчих вправ та завдань, метою яких є закріплення значення того чи іншого закону та з'ясування його важливості при підготовці виступу.

Першим кроком ідеомовленнєвого циклу – винайдення задуму, ідеї (концепції) є концептуальний закон, суть якого полягає в пошуках істини шляхом всебічного аналізу предмета, встановленні відношень між головним і другорядним. Розкрити значення цього закону допомагають вправи типу «Вибери тему промови», які були застосовані нами на практичних заняттях. При цьому студентам подається художній текст, насичений різноманітними образами й роздумами автора.

Завдання:

— виділити з цього тексту якнайбільшу кількість проблем, що могли б у подальшій роботі студентів стати темами їхніх виступів;

— лаконічно і чітко сформулювати ці можливі теми.

Оцінюється не стільки кількість можливих тем, як доцільність, важливість проблематики, інтерес до неї в сьогодинішньому суспільстві. Час виконання – 20 хвилин. Подаємо зразок тексту до вправи «Вибери тему промови»:

...Сумно і смутно людині, коли висихає і сліпне уява, коли, обертаючись до найдорожчих джерел дитинства та юнацтва, нічого не бачить вона дорогого, небуденного, ніщо не будить радості ані людяного суму. Безбарвна людина ота, яку б посаду не посідала б вона, і труд її, не зігрітий теплим промінням часу, безбарвний...

...Було в минулому житті моїх батьків багато плачу, темряви й жалю. Вони не знали, як змінити його, і, віддаючи перевагу тому, чого не судила їм доба, не порадувались...

...Далека красо моя! Щасливий я, що народився на твоєму березі, що пив у незабутні роки твою, м'яку, веселу, сиву воду, ходив босий по твоїх казкових висипах, слухав рибальських розмов на твоїх човнах і казання старих про давнину, що лічив у тобі зорі на перекинутому небі, що й досі, дивлячись часто вниз, не втратив щастя бачити оті зорі навіть у буденних калюжах на життєвих шляхах (За О. Довженком).

Студенти-гуманитарії повинні бути обізнані з основами тактичного закону мовлення, що передбачає систему дій для підготовки ефективної стратегії: прийоми, засоби, методи доведення концепції до аудиторії за рахунок односторонніх, співтворців. Цей закон охоплює активізацію мовленнєвої та почуттєво-емоційної діяльності аудиторії, завдань виступу. Важливу роль при використанні цього закону відіграють факти та аргументи. Завдяки застосуванню тактичного закону ми знаходимо засоби впливу на слухачів, звертаємо увагу аудиторії на здійснення мовленнєвої діяльності, на її задум. Застосовані нами активні форми роботи, що закріплюють знання цього закону, ставили за мету: а) вивести аудиторію на рівень обговорення проблеми; б) спонукати аудиторію відреагувати спірною тезою.

Таким методом у нашій роботі стали вправи на написання студентами міні-творів – конкурс на захист своєї думки. Було запропоновано нами можливі теми творчих робіт: «Краще швидше виїхати за кордон, аби там виявити своє «Я», ніж залишатися працювати в Україні», «Справедливість у кожного своя», «Людина – звучить гордо?». До запропонованих тем ставилися завдання на зразок: а) створити 5 тез, які б підтверджували позицію автора теми; б) обмінятися тезами з товаришем (сусідом); в) підготувати і зачитати 5 питань, які поставили б під сумнів істинність висловленого принципу. Основна умова – вміти влучно

ставити запитання та чітко аргументувати свою позицію. Викладач зачитує міні-твори, аналізує рівень умінь застосовувати тактичний закон на практиці (час виконання – 20 хвилин).

Стратегія в мовленні – це системна побудова програми дій, програми впливу на конкретну аудиторію. Вона передбачає таку послідовність кроків: визначення цільової настанови; вичленування з концепції питань, розрахованих на певну аудиторію, їх аналіз; формування тези (зміст кожного пункту плану, система коротких відповідей суб'єкта на поставлені запитання). Для закріплення стратегічного закону мовлення студентам можна запропонувати відповідні творчі вправи «Створіть стратегію». Прикладом таких вправ можуть бути завдання на зразок: створити три стратегії подання однієї концепції на тему «Виступ-знайомство»: а) *стисло, за допомогою 10–15 речень розповісти про себе*; б) *подати автобіографічні відомості в трьох варіантах*; в) *наголосити на певному аспекті власного світосприйняття* (час виконання – 60 хвилин).

Системно-аналітичний закон – аналіз якості та ефективності продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності, базується на самоаналізі та аналізі інших і застосовується як в прогностичному, так і в аналітико-результативному плані для встановлення ефективності, актуальності, доцільності мовленнєвої діяльності. Системно-аналітичний закон включає самоаналіз, дієвість виступу, його ефективність. Він розвиває в людині самокритичність і відкритість мислення, мовне чуття, тактовність. Цей закон ніби акумулює досвід розуміння інших мовленнєвих законів і узагальнює його. Він покликаний навчити студентів через аналіз власного та чужих виступів досягти вищого рівня мислення і мовлення: уміти бачити не лише слабкі сторони опонента, а й учитись робити корисним його творчі досягнення для свого досвіду, накреслити шляхи пошуку цікавих ідей, незвичайних асоціацій, мовленнєвого різнобарв'я. Виробленню цих умінь і навичок сприяють вправи типу «Удоскональте текст». Викладач роздає студентам кілька недосконалих текстів. Завдання: а) *знайти в цих матеріалах недопрацьовані моменти, виправити їх*; б) *створити власні варіанти, вміло застосовуючи все позитивне, що відображене в поданих зразках* (час виконання – 40 хвилин). Спочатку студенти письмово аналізують недоліки поданих зразків, а потім подають власне доопрацювання. Після перевірки завдання викладач відводить ще 10–15 хвилин для того, щоб визначити основні труднощі (проблеми), які трапилися студентам під час виконання цього завдання, та оцінити, наскільки вдало справилися студенти з творчою вправою «Удоскональте текст» (час виконання – 40 хвилин):

Текст 1. *Ми, студенти, – це сила, сила молодих. І ми зможемо реально сприяти на своїх місцях роботі тому, щоб у нас були діти і внуки, а у них – свої діти і внуки. Ми повинні усі разом об'єднатися і вимагати покарання для тих, хто свідомо знищує природу навколо нас. Люди повинні боятися відповідальності за свої антигуманні вчинки. Ми в змозі протистояти людям, що нищать і руйнують те, що створено самою Природою. Це і ліси, і озера, і багато полів, і тваринний світ. Треба все це любити і берегти, бо скоро навіть звичайну лисицю доведеться заносити до Червоної книги.*

Текст 2. *Моя мама – найближча мені людина в світі. Вона намагається мене зрозуміти в будь-якій ситуації і вказує шлях, як можна досягти успіху в житті.*

Це мама порадила мені вступити на цей факультет, і я за це їй вдячна, бо я тут розвиваюсь. А багато моїх однокласників не поступали, а пішли зразу працювати і тепер мені нудно з ними розмовляти, бо їх, крім роботи, нічого не цікавить. Вони не розуміють, що я буду зростати як спеціаліст, а вони стоятимуть на місці.

В оцінку роботи студентів входило: аналіз мовленнєвих умінь, техніки мовлення, виразності оповіді, стилістичних помилок, переконливості, впливовості мовлення, педагогічна доцільність використаних зовнішньо виразних засобів, володіння творчим самопочуттям і корекція власної поведінки на основі оцінки поведінки слухачів.

Таким чином, для методів моделювання комунікативних ситуацій з курсу «Основи культури мовлення» актуальним залишається не тільки вибір стратегії моделюваної діяльності, а й відпрацювання навичок володіння інструментами реалізації професійних дій, найсуттєвішим з яких у більшості випадків виступає комунікативно-мовленнєва діяльність. Кожне завдання та заняття в цілому закінчувалося обговоренням і аналізом діяльності студентів-виконавців. Ігровий метод, хоч і має яскраво виражений тренувальний характер, не лише не обмежує цих тренувань у варіативному плані, а й дає змогу розширювати арсенал

вправ, стимулює пошуки найбільш прийнятних способів поведінки з огляду на професійні цілі та особистісні можливості [2, с. 4].

Отже, застосування активних форм навчання (моделювання комунікативних ситуацій, конкурс на захист висловленого, творчі вправи на удосконалення текстів, виступів) на заняттях з «Основ культури мовлення» сприяє активізації мовленнєвої діяльності студентів, розвиває самокритичність і відкритість їхнього мислення, мовне чуття, тактовність. Такий вид роботи є дієвим і перспективним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Паламарчук В. Ф. Грані творчості: Книга для вчителя / В. Ф. Паламарчук. – К.: Радянська школа, 1990. – 205 с.
2. Штепа О. Г. Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова / О. Г. Штепа. – К., 1996. – 24 с.

УДК 37.016 : 811.161.2

Т. М. МИКОЛЕНКО

СПЕЦИФІКА ОПРАЦЮВАННЯ КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ

У статті описано специфіку вивчення курсу історії української літературної мови. Запропоновано розподіл навчального матеріалу з теми «Розвиток нової української літературної мови другої половини ХІХ ст.» з урахуванням опрацювання її на лекціях, практичних та лабораторних заняттях, під час самостійної та індивідуальної роботи. Акцентовано увагу на зв'язку курсу історії української літературної мови з іншими дисциплінами та ролі викладача при виборі засобів організації навчального процесу. Розглянуто питання, пов'язані з літературним забезпеченням.

Ключові слова: історія української літературної мови, кредитно-трансферна система, програма.

Т. М. МЫКОЛЕНКО

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ НАД КУРСОМ ИСТОРИИ УКРАИНСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЙ СИСТЕМЫ

В статье описана специфика изучения курса истории украинского литературного языка. Предложено распределение учебного материала по теме «Развитие нового украинского литературного языка второй половины XIX века» с учетом ее реализации на лекциях, практических и лабораторных занятиях, во время самостоятельной и индивидуальной работы. Акцентировано внимание на связи курса истории украинского литературного языка с другими дисциплинами и роли преподавателя при выборе средств организации учебного процесса. Рассмотрены вопросы, связанные с литературным обеспечением.

Ключевые слова: история украинского литературного языка, кредитно-трансферная система, программа.

Т. М. MYKOLENKO

PECULIARITIES OF MASTERING OF THE COURSE THE UKRAINIAN LITERARY LANGUAGE HISTORY UNDER THE CREDIT-TRANSFER SYSTEM

In article the specificity of studying of a course of history of the Ukrainian literary language is described. It is offered a teaching material distribution on a theme «Development of a new Ukrainian literary language of a second half XIX of century» taking into account its study at lectures, practical and laboratory researches, during independent and individual work. The attention is focused to communications of a course of history of the Ukrainian literary language with other disciplines and roles of the teacher at a choice of means of the organization of educational process. The questions connected with literary maintenance are considered.

Keywords: history of the Ukrainian literary language, credit-transfer system, program.

Сучасна система освіти проходить етап методичної трансформації, зумовлений розвитком нових підходів до навчання, переосмисленням історичних традицій, зрештою, появою значної кількості наукової літератури, опрацювання й узагальнення якої вимагає великих зусиль і затрат часу.

Специфіка курсу історії української літературної мови (надалі – ІУЛМ) полягає насамперед у тісному зв'язку дисципліни з іншими предметами, без знання яких картина літературно-мовного розвитку не буде повною. ІУЛМ є синтетичною дисципліною, побудованою на основі узагальнення мовних, літературних, культурних, релігійних, історичних, соціальних та інших явищ. Усе це змушує сучасного викладача мінімізувати традиційні відтворювальні форми навчання, актуалізувати самостійну роботу студентів, залучати їх до аналізу матеріалу під час практичних і лекційних занять тощо. Однією із проблем курсу є розмитість загальної історичної проекції, заміна питань історичної мовної еволюції аспектами індивідуально-мовних мистецьких надбань, вивчення окремих моментів літературно-мовного розвитку, наприклад, мови певних письменників, жанрів тощо. Безперечно, ці питання є обов'язковими і часто визначають тенденції генези літературної мови, проте при системному вивченні, на наш погляд, треба посилити проблемний підхід у викладанні й у студіюванні ІУЛМ загалом, поєднавши його з новими методиками й методами вивчення, контролю й самоконтролю матеріалу.

Незважаючи на те, що нині створено підручник з історії української літературної мови [2], який, попри фундаментальність викладу, наявність нових фактів і їхнє глибоке наукове осмислення, все ж не може відповідати вимогам сьогодення в повному обсязі. Зрештою, проблема не стільки у відсутності навчальної книги, скільки в неусталеній методиці викладання теоретичних лінгвістичних дисциплін.

Метою нашої студії є виявити особливості опрацювання курсу ІУЛМ в умовах кредитно-трансферної системи. Мета роботи передбачає виконання таких завдань: проаналізувати вивчення теми «Розвиток нової української літературної мови другої половини XIX ст.» у наявних підручниках; визначити основні проблеми аналізованого періоду; окреслити обсяг матеріалу в межах лекційного заняття; запропонувати види індивідуальної роботи.

Програмою [1], запропонованою Л. І. Мацько та В. Ф. Христенком для студентів Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, визначено такі вектори аналізу мовного процесу другої половини XIX ст. (подаємо скорочено): 1. Розширення сфер застосування української літературної мови на Східній та Західній Україні: а) художня література; б) проза і публіцистика; в) театр; г) частково наука і школа. 2. Збагачення української літературної мови новими лексичними і стилістичними засобами у зв'язку з розвитком суспільно-політичних відносин, науки, техніки й мистецтва. 3. Лінгвоцид уряду Російської імперії щодо української мови. 4. Умови розвитку української літературної мови на Західній Україні в ситуації буржуазно-клерикальної реакції й переслідувань з боку цісарського уряду Австрійської монархії. Окремо виділено роль Пантелеймона Куліша, Михайла Драгоманова, Івана Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Бориса Грінченка, Івана Франка, Лесі Українки та інших діячів другої половини XIX ст. в розвитку української літературної мови. Потребують спеціального розгляду питання відображення стилістичної

різноманітності літературної мови й особливостей мови різних соціальних верств у художній літературі. Загалом ці аспекти охоплюють відповідний процес зусебіч і досить детально, проте різниця між навчальними планами класичних і педагогічних університетів зумовлює потребу в коригуванні програми і системи роботи. Оскільки на вивчення мовного розвитку другої половини XIX ст. відведено порівняно невелику кількість аудиторних годин і опрацювати усі питання на лекційно-семінарських заняттях неможливо, викладач постає перед вибором тих моментів, які дадуть змогу охарактеризувати розвиток літературної мови як неперервне явище, пов'язане з іншими формами культурного життя, і разом з тим визначити його своєрідність.

Лекційно-семінарський огляд у таких конкретних умовах доцільно побудувати на виокремленні проблемних питань літературно-мовного розвитку українців. Структура курсу дозволить більш активно залучати студентів до роботи навіть у таких формах, які не можуть бути задіяними при вивченні інших дисциплін. Будь-який процес базується на огляді аналізованих явищ у ретроспекції. Вивчення певних подій у їх розвитку та змінності характерний і для історії певної країни, її культури, і для окремих аспектів культурного розвитку – явищ мистецьких, літературних, мовних. Всі вони мають спільне історичне підґрунтя – єдині умови розвитку. Ознайомлюючись із матеріалом курсу ІУЛМ на третьому році навчання, студенти уже мають знати з курсу історії України загальні тенденції суспільного і політичного життя етносу. Питання лінгвоциду уряду Російської імперії щодо української мови (заборона друкувати підручники, літературу українською мовою, заборона викладати в школах українською мовою, заборона українських театральних вистав) внесено до програми курсу історії української літератури другої половини XIX ст., який вивчається за семестр до курсу ІУЛМ. Завданням викладача є втілити у життя давно відомий, але, на жаль, призабутий у наш час принцип міжпредметних зв'язків, зекономивши таким чином час для аналізу мовних аспектів.

Оскільки при вивченні варіантів старої літературної мови велику вагу відігравала стильова орієнтація авторів, доречно і процеси нової української літературної мови розглядати в цьому ж аспекті. Загальні оглядові питання, які визначають основні вектори розвитку літературної мови українців другої половини XIX ст., будемо на основі аналізу таких питань: 1. Мова художньої літератури як репрезентатор літературних можливостей усного мовлення. Поєднання ідей доступності і «літературності» (позиція Пантелеймона Куліша) у процесі розвитку літературної мови українців; 2. Збагачення української публіцистичної мови новими лексичними і стилістичними засобами у зв'язку з розвитком суспільно-політичних відносин, науки, техніки й мистецтва. 3. Становлення українського наукового мовлення, національний та інтернаціональний шляхи розвитку термінології. Пропонуємо виділити 2 лекційні години для розгляду питань, пов'язаних із розширенням сфер застосування української літературної мови на Східній та Західній Україні: художньої літератури, прози і публіцистики, діяльності театру, реалізації мовного розвитку в науці й школі. Друге лекційне заняття відводимо на мовознавчу ретроспекцію літературно-мовного процесу, виокремивши моменти, які визначили усвідомлене опрацювання українцями літературної мови як форми етнічного культурного самоствердження: 1. Мовні дискусії про становище, стан і шляхи розвитку української літературної мови. Історико-етнографічні, романтичні та позитивістські, прагматичні погляди на українську мову та її перспективи. 2. Проблема походження української мови в суперечках дослідників того часу. 3. Теорія Погодіна–Соболевського та причини її історичної живучості. 4. Проблема діалектного зунісонування української літературної мови. 5. Теорія «галицького п'ємонту» та її вплив на подальший розвиток української літературної мови. 6. Проблеми культури українського слова як вияв усталення літературної норми. Вважаємо доцільним дещо розширити програму і акцентувати увагу на тих аспектах культурного розвитку, які мають порівняно великий резонанс у сучасному житті, але залишилися поза навчальним процесом. Йдеться про роль громадських організацій у розвитку української літературної мови, зокрема, про діяльність «Просвіти» і Наукового товариства імені Т. Шевченка.

Розширювати обсяг матеріалу недоцільно, оскільки його все одно не можна буде охопити двома лекціями, і частину питань студентам доведеться опрацьовувати самостійно. Їх розгляд

на семінарському занятті дасть змогу закріпити матеріал, виділити основне у ньому, і тому зростає вага самостійної роботи студентів. Нині існує достатньо літератури для самостійного опрацювання питань індивідуального вкладу представників української культури в розвиток писемної й усної літературних форм мови, багато раніше заборонених праць поновлено і представлено для користування, широкі можливості надає інтернет. Усе зазначене вище сприяло подоланню проблеми, пов'язаної з літературним забезпеченням, але натомість висунуло іншу – літературного відбору. Дуже часто студенти не можуть зорієнтуватися у великому обсязі матеріалу, що призводить до використання допоміжної, а не основної літератури і несвідомої негачії справді цінних наукових джерел, тому індивідуальна і самостійна робота студентів на теоретичних курсах потребує тривалих консультацій і контролю викладача. Ще однією проблемою є перевірка індивідуально-дослідницьких завдань, які частково можна розв'язати, запропонувавши студентам виступати з результатами своїх наукових пошуків на практичних чи лекційних заняттях. Це стимулює роботу студентів, змушує їх працювати більш відповідально і якісно.

Питання відображення стилістичної різноманітності літературної мови й особливостей мови різних соціальних верств у художній літературі пропонуємо вивчати у формі індивідуальної роботи на прикладі діяльності одного письменника (матеріал розподіляє викладач; кожен студент працює над творчістю лише одного автора).

На самостійне й індивідуальне вивчення виносимо питання, зв'язані з вкладом окремих письменників і діячів у розвиток української літературної мови, зокрема: 1. Нова філософія української літературної мови в науковій діяльності Михайла Драгоманова. 2. Роль Івана Нечуя-Левицького в історії української літературної мови. 3. Панас Мирний про історію літературної мови і шляхи розвитку української літературної мови. 4. Мовні позиції та мовотворча діяльність Бориса Грінченка. 5. Боротьба Івана Франка за єдину українську літературну мову. 6. Значення мовотворчості Лесі Українки для розвитку української літературної мови. 7. Михайло Старицький, Михайло Коцюбинський, Олена Пчілка про стан і майбутнє єдиної української літературної мови. 8. Українська мова в науковій і художній діяльності Михайла Грушевського. 9. Агатангел Кримський як історик української літературної мови. 10. Праці Івана Огієнка з історії української літературної мови.

З огляду на те, що на самостійне опрацювання відведено значний обсяг матеріалу з кожного предмета певної спеціальності і поки немає чіткого його обмеження, потребує уточнення чи конкретизації перелік питань, які можуть бути опрацьовані студентами самостійно.

У сучасних умовах освітній процес орієнтований на активізацію роботи студентів, тому автоматично зростає роль викладача, оскільки правильно і результативно організувати навчальний процес іноді значно складніше, аніж представити готову інформацію і обмежитись відтворювальними формами перевірки знань. Зростає потреба у допоміжних навчальних матеріалах, укладених на основі конкретних навчальних планів, особливо актуальними стають систематизація самостійної роботи, рекомендації щодо самостійної роботи, чітко окреслені вимоги й визначені види перевірки.

Отже, сучасні тенденції у сфері освіти – орієнтування на кредитно-трансферну систему – сприяли пошукам нових методик викладання та організації навчального процесу, зокрема тих питань, що мають проблемний характер вивчення. Як показують результати дослідження, за допомогою зазначених вище форм відбувається оптимальний розподіл навчального матеріалу, що дає змогу студентам краще та у ширшому обсязі засвоїти теоретичний матеріал, отримати навички логічного аналізу проблеми та її науково обґрунтованого розбору на практиці, що видається особливо важливим у дзеркалі національного вияву.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мацько Л. І., Христенко В. Ф. Історія української літературної мови: Програма для філологічних факультетів вищих навчальних закладів України / Л. І. Мацько, В. Ф. Христенко // Дивослово. – № 10. – 2002. – С. 53–60.
2. Русанівський В. М. Історія української літературної мови. Підручник / Віталій Макарович Русанівський. – К.: АртЕк, 2001. – 392 с.

У. І. МИХАЙЛИШИН

ЗБАГАЧЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КОСМОГОНІЧНИМИ ФРАЗЕОЛОГІЗМАМИ

Подано короткі теоретичні відомості про діалогічне мовлення, створення і функціонування космогонічних фразеологічних одиниць, що концептуалізують опозицію «верх – низ», про їх значення і використання. Складено словник названих фразеологізмів для засвоєння студентами і схарактеризовано методику їх вивчення на теоретичному і практичному рівнях. Запропоновано трирівневу систему комунікативних вправ для збагачення діалогічного мовлення досліджуваними фразеологізмами.

Ключові слова: діалогічне мовлення, фразеологічні одиниці, що концептуалізують космогонічну картину світу, методи навчання, система комунікативних вправ.

У. И. МИХАЙЛИШИН

ОБОГАЩЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НЕМЕЦКИМИ КОСМОГОНИЧЕСКИМИ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ

Раскрыты краткие теоретические сведения о диалогической речи, образовании и функционировании космогонических фразеологических единиц, которые концептуализируют оппозицию «верх – низ», об их значении и употреблении. Составлен словарь названных фразеологизмов для усвоения студентами и охарактеризована методика их изучения на теоретическом и практическом уровнях. Предложена трёхуровневая система коммуникативных упражнений для обогащения диалогической речи исследуемыми фразеологизмами.

Ключевые слова: диалогическая речь, фразеологические единицы, которые концептуализируют космогоническую картину мира, методы обучения, система коммуникативных упражнений.

U. I. MYKNAILYSNYN

ENRICHING DIALOGUE SPEECH OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS WITH COSMOGONIC PHRASEOLOGICAL

The article develops brief theoretical principles on dialogue speech, creating and functioning of cosmogonic phraseological units that conceptualize the opposition «top-bottom». The problem of meaning and usage of the concept within a cosmogonic phraseological unit is discussed. A glossary of the aforementioned phraseological units is compiled for the usage on theoretical and practical levels. A three-level system of communicative exercises for enriching the dialogue speech is introduced.

Keywords: dialogue speech, phraseological units conceptualizing a cosmogonic world view, methods of teaching, system of communicative exercises.

Проблема фразеології і методики її навчання досліджувалася лінгвістами (В. В. Виноградов, М. М. Шанський, В. І. Гаврись, О. П. Проротченко, М. В. Гамзюк, іншими), психологами (В. О. Артемов, А. П. Загорський, Й. А. Зимняя, А. А. Леонтьєв та ін.), лінгводидактами (Є. М. Розенбаум, І. Л. Бім, В. А. Бухбіндер, Є. І. Пасов, В. Д. Ужченко, інші).

Але методичний аспект, точніше, збагачення німецького діалогічного мовлення студентів вищих навчальних закладів космогонічними фразеологічними одиницями німецької мови, що концептуалізують опозицію «верх-низ», ще не був предметом наукового студіювання.

Відзначимо, що опрацюванню фразеології німецької мови у вищих навчальних закладах приділяється мало уваги; в результаті студенти не можуть навести прикладів німецьких фразеологічних одиниць, знайти фразеологізми в реченнях чи текстах, ввести фразеологізми в речення, не розуміють значення запропонованих викладачем сталих зворотів тощо. Звідси й впливає **актуальність дослідження**, яка зумовлена важливою потребою в умовах вироблення дружніх стосунків з народами європейських країн, підвищувати ефективність навчально-виховного процесу на заняттях німецької мови, використовувати міжпредметні зв'язки та вагомі засоби педагогічного впливу на особистість студента, запропонувати шляхи збагачення і вдосконалення діалогічного мовлення німецькими фразеологізмами, що концептуалізують опозицію «верх – низ».

Мета статті полягає у виробленні методики збагачення діалогічного мовлення студентів космогонічними фразеологічними одиницями німецької мови, що концептуалізують опозицію «верх-низ».

Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати такі **завдання**:

- з'ясувати теоретичні основи діалогічного мовлення під час вивчення фразеології;
- запропонувати словничок фразеологічних одиниць, що концептуалізують опозицію «верх – низ»;
- представити методику засвоєння знань і формування умінь і навичок використання досліджуваних фразеологізмів у мовленні студентів.

Діалогічне мовлення (спілкування) – це процес мовленнєвої взаємодії двох співрозмовників, спрямований на досягнення комунікативної мети. Одиницею діалогічного мовлення є діалогічна єдність, її складниками – діалогічні репліки, які наповнюються не тільки словами, але й фразеологічними одиницями.

Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

- 1) запит для одержання інформації – відповідь (інформація),
- 2) подання інформації (повідомлення), пропозиції (прохання, наказ, порада тощо) – прийняття чи неприйняття інформації;
- 3) обмін думками, судженнями, враженнями;
- 4) взаємопереконання, обґрунтування своїх поглядів.

Кожна з названих функцій має свої специфічні мовні засоби, які є домінантними у відповідному типі і стилі діалогу. Діалогічне спілкування розмовного стилю є найбільше сприятливим для використання фразеологізмів, зокрема й тих, що концептуалізують опозицію «верх-низ».

Для студентів-німецьких філологів пропонуємо дібраний теоретичний матеріал, якого у підручниках немає.

Пара полярних протилежностей **«верх – низ»** є найважливішою, найпоширенішою системою з усіх символічних дуалістичних систем і найбільш значеннєвою для переважної кількості культур. Світ у різних міфологіях зображується по вертикалі. Найчастіше ця опозиція трактується як протиставлення неба й землі, вершини й коренів світового дерева. Д. Лакофф і М. Джонсон, наприклад, вказували, на «орієнтовні протиставлення, які походять від того, що наше тіло володіє певними властивостями і функціонує відповідним чином у навколишньому фізичному світі» [2, с. 396]. Особлива значущість вертикальної вісі зумовлена будовою людини: саме її тіло структурує простір, задає його вимірювання (адже нерідко і Всесвіт ототожнювався з тілом людини або надлюдської істоти). Зокрема, людина, на відміну від більшості істот, має вертикальне положення тіла, її очі (основний орган сприйняття зовнішнього світу), розміщені у «фасадній» частині. Саме завдяки цим особливостям анатомічної будови, індивід «надає перевагу» вертикальній вісі простору. Отже, простір у свідомості індивіда є не лише суб'єктивним, але й антропо-предметно-орієнтованим. В. М. Топоров зазначає, що «колись, на початку створення, простір був простягнутим, розкиданим усюди (рівень Творця в чистому вигляді)» [9, с. 242.]. Наступний крок – «відокремлення неба від землі, яке може збігатися з першим актом, якщо врахувати першочергове ототожнення неба зі світовим океаном. Однак саме повторення акту перший раз в напрямку вниз, а другий раз – угору призвело до виокремлення трьох сфер – земної, небесної та підземної (перехід від подвійного поділу до потрійного), із яких середня сфера – земля –

протистоїть водному світові внизу й небесному – зверху» [4, с. 207]. Отже, виникає свого роду «трихметрична структурна схема космосу як результат подвійного протиставлення «верху» й «низу», а потім і диференційованої характеристики нижнього світу як місцеперебування мертвих і хтонічних демонів і верхнього – як місцеперебування богів, а внаслідок і «вибраних» людей після смерті» [4, с. 207].

Антропо-предмето-орієнтованість простору визначає певну точку відліку тривимірної системи координат, якою може бути будь-яка локалізація. Стосовно неї кваліфікується розташування іншого об'єкта або рух об'єкта відліку, наприклад, «угору – вниз», «ліворуч – праворуч» тощо. Такі просторові універсали в багатьох міфологіях пов'язуються з антиномією «добре – погано» [5, с. 208].

Між міфологічним світосприйняттям та мовою, у тому числі німецькою, існує зв'язок, що виявляється у відображенні космогонічних архаїчних вірувань та уявлень у фразеологічних одиницях німецької мови, які концептуалізують просторову орієнтацію, а саме, позначають протилежні просторові вектори «верх» та «низ». Бінарна опозиція «верх – низ», подібно до інших просторових опозицій, здатна виконувати функцію одного з класифікаторів, що дозволяють виражати менш наочні парні співвідношення: «добро – зло», «своє – чуже», «душа – тіло» тощо.

Мова відображає уявлення про анатомічну будову людини. Концепти внутрішнього світу локалізуються в реально існуючих просторах людського тіла. Душа, серце, розум займають певне місце у внутрішньому світі людини, і ця позиція сприймається як норма, від якої в окремих випадках можливі деякі відхилення, переміщення по вертикальній вісі вгору або вниз. Згідно зі стародавніми міфологічними віруваннями людина зазвичай сама намагається контролювати стан своєї душі в тілі, зокрема прагне до того, щоб душа знаходилася у верхній частині тіла, була спрямована вгору, до неба, а отже, до Бога (пор.: у сучасній німецькій мові переміщення серця, душі вниз, в п'ятки, розглядається як небажане відхилення від норми; душа, серце охоплені страхом переміщуються з місця постійної локалізації (грудей) вниз, у нове місце, яке їм не підходить). Посмертне переміщення душі можливе у двох напрямках: вгору (для праведної душі) і вниз (для грішної). Стосовно внутрішнього світу людини вертикальна вісь «верх – низ» характеризує простір не тільки всередині тіла людини, але й поза ним (так званий «міфологічний простір») [4, с. 209].

У німецьких фразеологізмах просторовий вектор угору як позитивно заряджений передається компонентами: небо, зірки, хмари, піднесення вгору, високо, вгору. Ці звороти характеризуються аксіологічно-експресивною інтегрованою семантикою, позначаючи в суперконцепті *людина* стан радості, щастя, задоволення, удосконалення, суспільний ріст тощо.

У сучасному розмовному німецькому мовленні можна часто почути фразеологізми, які передають відчуття людиною найвищої благодаті. У далекому минулому названі вирази розуміли не в переносному значенні, як сьогодні, а цілком буквально. Вірили в те, що існує декілька небес, які знаходяться одне над одним. Із цього приводу у старогрецькій філософії пояснюється будова небес, констатується, що вони «складаються із семи нерухомих кристалевих сфер, до яких прикріплені зірки і планети..., там же перебували справедливість, душі померлих, боги та ангели» [1, с. 127].

Небо уявлялося «верхнім світом», який «мав силу нагороджувати людину, йому відводилася роль об'єкта релігійної поваги, бо зверху сходять світло й життя» [1, с. 128].

Тема шлюбу небесних світил сонця й місяця, яка здавна визнавалася всіма індоевропейськими народами (в Німеччині селяни, говорячи про сонце й місяць, використовували вирази *Frau Sonne, Herr Mond*), простежується в багатьох легендах, казках, народних оповідях, у яких зірки уявлялися дітьми сонця й місяця. Для язичників давнини зірки були живими. Вони вважалися священними істотами, які наділені своєю силою та волею, і впливають на земне життя. Люди вірили, що в кожного на небі є своя зірка: народжувався хтось – загорялася нова зірка, помирав – падала на землю. Ці уявлення відображено в багатьох фразеологізмах німецької мови, е яких зірка ототожнювалася з життям, щастям. Якщо комусь не щастило, коли людину супроводжували лише невдачі, то казали, що вона появилася на світ у недобрый час, у лиху годину, народилася під нещасливою зіркою, що відповідно й відображається в німецьких фразеологізмах (див. словничок). Функціонують у німецькому

мовленні фразеологізми, які стосуються тих, хто терпеливо очікує, що успіх ще прийде; оскільки астральна фразеологія стала ще й мірилом творчого зростання людини, то у фразеологічних одиницях виражається досягнення нею слави. Величю називають у німців талановитих і прославлених акторів, спортсменів, науковців, оскільки їхню майстерність і розум порівнюють із блиском зірок, або, навпаки, відображають творче згасання людини.

Універсальні поняття *небо/земля, верх/низ* мають високий статус і набувають додаткових символічно смислових відтінків у випадку їх асоціативного поєднання з образами міфопоетичного простору, які зберігають позитивну/негативну маркованість під впливом наївної мовної картини світу.

Твірною основою для багатьох фразеологічних одиниць є слова, семантика яких так чи інакше пов'язана з просторовою моделлю світу: нім. *Donner, Hexe, Drache, Alp, Werwolf*.

Так, визнання за небом священного значення перетворило його на інструмент покарання, могутнім володарем якого є «старець «древень, а глава его серебряна, а ус златъ», ноги залізні, з палицею і каменем яхонтовим у руках» [7, с. 18], високий плечистий головань, борода золота, у правій руці спис, у лівій – сагайдак зі стрілами, він їздить по небу в колісниці, пускаючи вогняні стріли – його німці називали *Donner*. Згідно з історико-етимологічним словником сучасної німецької мови нім. *Donner* – ім'я Бога грому *Donares (Donar)*; лат. *Tonāre* «*грімити*», з яким уживається багато фразеологізмів. Параметри *високий, висота* пов'язані у свідомості індивідуумів із розвитком, найвищою мірою якості, позитивною оцінкою. Просторовий вектор *угору* репрезентує в німецьких фразеологізмах модальне значення мрії, ірреального, неможливого в дійсності, що має архетипові пояснення (відрив від реальності – землі).

Протилежним до верху є вектори *вниз, донизу*, що породжують переважно фразеологізми на позначення скрутного становища, краху, втрати авторитету, поваги, приниження. «Нижній світ», який знаходився під середнім, тобто пекло, ототожнювався із посудиною, яка була символом зла й нечистої сили. Уявлення про цей світ відображено також у фразеологічних одиницях німецької мови (див. словничок).

На основі асоціативного поєднання *низу* з образами міфопоетичного простору, твірною основою низки фразеологічних одиниць є слова *Hexe, Werwolf, Alp, Teufel*, представлені у фразеологізмах словничка.

Норни (*gnomi*) – стародавні, могутні богині долі з іменами – Урд (*Urg*, <доля>), Верданді (*Ver andi*, <становлення>) і Скульд (*Skuld*, <борг>). Їх називали берегинями всього створеного, бо вони підливали Світове дерево водою із джерела Урд. Оскільки місцем перебуванням норн був нижній світ, вони вважалися хтонічними істотами, своєрідними медіаторами між життям і смертю [5, с. 249], і пряли нитки людських долі, які у відповідний час обривали. Негативні ознаки низу, яких набули розглянуті вище фольклорні назви, зумовили їх уживання у фразеологічних одиницях, генеза яких має виразне емоційно-експресивне забарвлення.

Схарактеризувавши пару полярних протилежностей «верх – низ», підкреслимо, що *верх* може бути представлений зведеним переліком символічних ознак – «гарний, добрий», «добробут», «родючість», «щедрість», «життєдайність», *низ* – «поганий, лихий», «відсутність добробуту», «злидні», «смертоносність». Ці просторові координати осмислюються як високе і низьке в людині. Психокогнітивний механізм аналогізації вектора «вгору» ґрунтується на космогонічних архетипових уявленнях із позитивною оцінкою, а вектора «вниз» – із негативною.

Отже, між міфологічним світосприйняттям та мовою існує зв'язок, що виявляється у відображенні космогонічних архаїчних вірувань та уявлень людини у внутрішній формі фразеологічних одиниць німецької мови, що концептуалізують просторову орієнтацію, яка позначає протилежні просторові вектори «верх» і «низ».

Для збагачення німецького діалогічного мовлення студентів-німецьких філологів пропонуємо словничок фразеологічних одиниць, які відображають космогонічну картину світу германців [1], [6]:

№ п/п	Фразеологічні одиниці, подані німецькою мовою	Українські відповідники
1.	das Herz fällt j-m in die Hose(n)	у кого-небудь душа іде в п'ятки
2.	wie im Himmel leben	жити як у раю
3.	j-n bis in den dritten Himmel erheben	підносити до третіх небес
4.	j-n bis in den Himmel rühmen	підносити до небес кого-небудь
5.	die Engeln im Himmel singen (pfeifen) hören	бути захопленим, в екстазі
6.	der Himmel hängt ihm voller Geigen	він у захопленні від чого-небудь, він у блаженстві
7.	j-n, etw. bis zu den Sternen erheben	вихваляти кого-небудь, що-небудь до небес; розхвалювати кого-небудь
8.	j-n die Wolken erheben	вихваляти кого-небудь до небес
9.	seinen Höhepunkt erreichen	досягти свого апогею
10.	sich in die Höhe arbeiten	добитися успіху, бути на висоті становища
11.	auf der Höhe sein	бути здоровим; бути на рівні сучасних знань
12.	hoch hinauswollen	високо мітити, високого прагнути
13.	nim. der siebente Himmel	сьоме небо, останнє із семи небес
14.	im sieb(en)ten Himmel sein (schweben); sich im siebten Himmel; wie im siebten Himmel fühlen	бути на сьомому небі, бути на вершині благодаті
15.	dich sendet mir der Himmel	тебе мені Бог послав
16.	unter einem guten (glücklichen, günstigen) Stern geboren sein (stehen)	народитися (знаходитися) під доброю (щасливою) зіркою
17.	einen Glückstern haben	мати щасливу зірку
18.	ein (mein) gutter Stern (Glücksstern) hat mich geleitet	мене веде моя добра (щаслива) зірка
19.	er ist mein gutter Stern (gewesen)	він є (став) моєю доброю зіркою
20.	ein (mein) guter Stern	щасливий випадок
21.	einen Stern haben	мати зірку
22.	an seinen Stern glauben	вірити у свою зірку
23.	seinen Stern folgen	іти вслід за своєю зіркою
24.	unter keinem guten Stern geboren sein (stehen)	народитися (знаходитися) під недоброю зіркою
25.	unter einem bösen (unglücklichen) Stern zur Welt gekommen sein	з'явитися на світ під злою (нешасливою) зіркою
26.	keinen Stern am Himmel haben	не мати зірки на небі
27.	einen Unstern besitzen	мати нещасливу зірку
28.	sein Stern erbleicht	його щастя зникло
29.	Das ist kein Stern, der leuchtet!	жодної зірки, що світиться
30.	Sein Stern ist im Aufgehen	його зірка сходить
31.	Er (sie) ist ein aufgehender Stern	він (вона) є зіркою, що сходить
32.	Es ist ein Stern erster Größe	це зірка першої величини
33.	j-s Stern ist am Sinken (або ist im Untergehen)	чия-небудь зірка заходить (закочується)
34.	j-s Stern ist gesunken	чия-небудь зірка закотилася; чия-небудь слава померкла
35.	(da)stehen wie vom Donner gerührt	стоїть, наче громом вражений
36.	Donner, Blitz und Hagel! (Donner und Doria! Donner und Teufel!)	грим і блискавка!, тисяча чортів!, чорт забори!
37.	ein Donnerwetter geht auf j-n nieder	буря обвалюється на чию-небудь голову
38.	ein Donnerwetter loslassen	виступити з різкою критикою
39.	wie ein heiliges (або mit einem heiligen)	голосно сваритися (гамірно й різко

МЕТОДИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ СТУДІЮВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

	Donnerwetter (hinter) dreinfahren	протистояти
40.	es setzt (або gibt) ein Donnerwetter	буде сварка
41.	die Sterne vom Himmel hollen (wollen)	хотіти досягнути зірку з небес
42.	in (über) den Wolken schweben	витати у хмарах; бути відірваним від дійсності
43.	das Blau vom Himmel holen	зробити що-небудь неможливе, дістати місяць із неба
44.	nach dem Mond greifen	намагатись досягти неможливого
45.	zu Boden fallen (sinken)	падати на землю; йти на дно
46.	zu Boden werfen	скинути з землі, знищити кого-небудь
47.	j-n unter den Boden bringen	погубити, занести кого-небудь
48.	den Boden (unter den Füßen) wegziehen	вибити ґрунт із-під ніг
49.	den Boden unter den Füßen verlieren	втратити ґрунт під ногами
50.	der Boden schwankte unter seinen Füßen	його становище похитнулося
51.	Boden verlieren	втрачати прибічників; втрачати свій вплив, авторитет
52.	j-n zu Boden drücken	обтяжити кого-небудь
	er wäre am liebsten in den Boden gesunken (vor Scharm)	він ладен був провалитися крізь землю (від сорому)
53.	Tantalusqualen ausstehen (erdulden)	терпіти танталові муки
54.	Sisyphusarbeit machen (verrichten)	виконувати важку марну роботу
55.	der Stein des Sisyphus wälzen	здійснювати надлюдські намагання; котити камінь
56.	j-n in des Teufels Küche bringen	відправити кого-небудь у самісіньке пекло
57.	j-n unter der Erde bringen	звести в могилу кого-небудь
58.	j-n unter der Erde wünschen	бажати чиєї-небудь смерті
59.	Es ist ein Werwolf	він є небезпечним
60.	etw. liegt (або lastet, drückt) j-m wie ein Alp auf der Brust (Alpdrücken haben)	що-небудь гнітить когось
61.	mir fiel ein Alp vom Herzen	мені полегшало на серці
62.	nicht hexen können	не можна зробити неможливого, не можна швидко працювати
63.	Der Teufel im Leibe haben; vom Teufel besessen sein	у крові горить вогонь (темпераментний); бути одержимим
64.	Dahinterhersein wie der Teufel nach einer armen Seele	всіма силами досягати чого-небудь; гнатися за чим-небудь як чорт за бідною душею
65.	da hat der Teufel seine Hand im Spiel (da muß der Teufel seine Hand im Spiel haben, da muß der Teufel im Spiel sein)	якась зла доля, якась напасть
66.	Boden verlieren	втрачати прибічників; втрачати свій вплив, авторитет
67.	es hängt an einem (seidenen) Faden	ситуація є критичною, небезпечною для життя
68.	jmdm. den Lebensfaden abschneiden	вибивати у кого-небудь ґрунт із-під ніг
69.	er wäre am liebsten in den Boden gesunken (vor Scharm)	він ладен був провалитися крізь землю (від сорому)
70.	der Boden schwankte unter seinen Füßen	його становище похитнулось

Перелічені фразеологічні одиниці німецької мови поповнюють мовленнєвий запас студентів традиційним шляхом:

1) ознайомлення із фразеологічними одиницями, їх значенням та історією виникнення за допомогою теоретичних методів навчання, зокрема розповіді та пояснення із використанням звукових технічних засобів, наочності, роздавального матеріалу для індивідуальної роботи з метою спонукання до активної роботи зорової пам'яті;

2) введення фразеологізмів у контекст (діалогічну репліку, діалогічну єдність, діалогічний текст) під керівництвом викладача;

3) виконання системи вправ для закріплення вивченого, яка передбачає збагачення активного запасу студентів у процесі навчання діалогування.

Для методики викладання німецької мови в цілому, а також формування діалогічного мовлення велике значення має вироблення відповідної системи вправ, яка «характеризується наявністю єдиної, головної ідеї захоплення усіх основних типів вправ, що формують уміння, послідовністю і перспективністю, поступовим підвищенням самостійності учнів» [4, с. 186].

Комунікативні трирівневі вправи, спрямовані на формування діалогічного мовлення засобами іноземної мови, описували В. А. Скалкін, Г. М. Уайзер, Є. М. Розенбаум, В. А. Бухбіндер, Е. Е. Вільчек, Ю. І. Пасов, Д. І. Ізаренков, інші. Проаналізувавши вправи, запропоновані названими дослідниками, ми, услід за В. А. Бухбіндером [8, с. 219], беремо за основу інформаційні, операційні та мотиваційні вправи, які сприяють збагаченню діалогічного мовлення німецькими фразеологічними одиницями.

Інформаційні вправи, інакше – *мовні*, спрямовані на засвоєння мовного матеріалу: звуків, слів, їх сполучень, із яких складається фразеологічна одиниця. Інформаційні вправи такого типу мають завдання: *вимовте ...*, *знайдіть ...*, *доберіть ...*, *згрупуйте ...*, *виділіть ...*, *утворіть ...* тощо.

Операційні вправи, інакше – *передмовленнєві* або тренувальні, які продовжують розпочату роботу на попередньому рівні під час виконання інформаційних вправ. Проводиться побудова діалогічних реплік або єдностей, що відповідають темі спілкування, доведення до автоматизації мовно-мовленнєвого матеріалу. Вони проводяться перед мотиваційними вправами.

Мотиваційні вправи, так звані *мовленнєві*, пов'язані з розвитком і вдосконаленням умінь здійснювати спілкування в умовах, наближених до реальних. Ступінь наближення при цьому може бути різний: від створення елементарних стимулів до театралізації цілих діалогів або їхніх фрагментів [8, с. 19]. Серед мовленнєвих вправ слід розрізняти види залежно від:

- 1) мети оволодіння – вправи в репродукції (продукції) і перцепції;
- 2) виду мовленнєвої діяльності – у проведенні діалогу (говорінні – аудіюванні);
- 3) характеру мовленнєвої діяльності – у підготовленому і непідготовленому мовленні [8, с. 222].

Названі види вправ проводяться на практичних заняттях у такому порядку:

- 1) аудіювання (слухання і розуміння фразеологічної одиниці, робота з фразеологічним словником),
- 2) промовляння фразеологічної одиниці;
- 3) утворення діалогічної репліки з вивченим фразеологізмом,
- 4) утворення діалогічної єдності з вивченим фразеологізмом (з використанням попередньо складеної репліки чи декількох реплік),
- 5) продукування діалогічного тексту за допоміжними опорами – ситуацією (природною чи штучною), за малюнком чи серією малюнків, за поданою темою тощо [8, с. 222].

Методика збагачення діалогічного мовлення студентів вищих навчальних закладів космогонічними фразеологізмами німецької мови, що концептуалізують опозицію «верх-низ», у перспективі потребує детального розроблення комунікативних вправ, які сприятимуть поглибленому вдосконаленню розмовного німецького спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврись В. І. Сталі сполучення слів у сучасній німецькій мові (походження та вживання) / В. І. Гаврись. – К.: Радянська школа, 1971. – 247 с.
2. Лакофф Дж. Метафори, котрими ми живем // Теория метафоры / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Прогресс, 1990. – С. 387–415.
3. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
4. Мелетинский Е. М. О литературных архетипах. Вып. 4. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т: Ин-т высш. гуманит. исследований / Е. М. Мелетинский. – 1994. – 133 с.
5. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. 2-е изд., репринтное / Е. М. Мелетинский. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» и РАН, Школа «Языки русской культуры», 1995. – 408 с.

6. Минович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь. – 2-е доп. изд-во / Л. Э. Минович, Н. Н. Гришин. – М.: Русск. язык, 1975. – 656 с.
7. Михайлова Т. А. Представления о смерти и локализации Юного мира у древних кельтов и германцев / Т. А. Михайлова. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 167 с.
8. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В. А. Бухбиндера. – К.: Изд-во КГУ ИО «Вища школа», 1980. – 248 с.
9. Топоров В. Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура / В. Н. Топоров. – М.: Наука, 1983. – С. 227 – 284.

УДК 811.161.2(07)

О. П. ОРЛОВА

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ І КУЛЬТУРИ
ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ
(НА МАТЕРІАЛІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ Б. ХАРЧУКА)**

Запропоновано шляхи формування культури мовленнєвого етикету і діалогічного спілкування: визначено теоретичні основи дослідження; вибрано з творів Б. Харчука форми мовленнєвого етикету, звертання, вставні і вставлені слова й речення, схарактеризовано потребу їх використання; подано завдання для введення у мовленнєву практику студентів досліджуваних мовних і комунікативних конструкцій.

Ключові слова: мова, мовлення, культура спілкування, форми мовленнєвого етикету, комунікативні завдання.

О. П. ОРЛОВА

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА И КУЛЬТУРЫ
ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ (НА МАТЕРИАЛЕ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Б. ХАРЧУКА)**

Предложены пути формирования культуры речевого этикета и диалогического общения: определены теоретические основы исследования, извлечены с произведений Б. Харчука формы речевого этикета, обращения, вводные и вставные слова и предложения, охарактеризованы потребности их использования, предложены задания для введения в речевую практику студентов исследуемых языковых и коммуникативных конструкций.

Ключевые слова: язык, речь, культура общения, формы речевого этикета, коммуникативные задания.

O. P. ORLOVA

**FORMATION OF SPEECH ETIQUETTE AND CULTURE OF DIALOGIC
COMMUNICATION FOR UNIVERSITY STUDENTS (ON THE MATERIAL OF
KHARCHUK'S WORKS)**

The ways of a culture of speech etiquette and dialogical communication were proposed: theoretical foundations of research were determined, selected from the works of B. Kharchuk forms of speech etiquette, address, false and pasted words and sentences, characterized the need to use them; given the task for writing in speech practice students study language and communication structures.

Keywords: language, speech, culture, communication, forms of speech etiquette, communication tasks.

Проблема культури діалогічного спілкування – одна з найважливіших у процесі навчання і виховання студентів вищих навчальних закладів. Мовленнєвий етикет і культуру спілкування студіювали як українські, так і зарубіжні дослідники. Серед них С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько, С. П. Бирик, Н. М. Сологуб, Я. Радевич-Винницький, Л. В. Струганець, Е. Я. Палихата, Є. Чак, Х. Р. Соколова, Н. И. Формановская та багато інших. Але цікавими і потрібними стають дослідження лінгвістичного і лінгводидактичного спрямування, які опираються на матеріали, дібрані з художніх творів письменників, мова яких не вивчалася до сьогодні. Найважливіше завдання культури мовлення – послідовно утверджувати норми літературного мовлення. Крім дотримання правильного наголошування слів, лексичних і граматичних норм літературної мови, постає важлива потреба вивчати мовлення відомих українських письменників для запозичення з їхнього мовлення слів, сталих словосполучень, які невідомі сучасникам або мають інше мовленнєве забарвлення чи недостатньо використовуються в діалогічному спілкуванні молоді. Причиною цього є мінімальне збагачення мовлення студентів у зв'язку з небажанням читати художні твори, обмеженість вербального міжособистісного спілкування на різних рівнях, оскільки переважає технічний прогрес, який сприяє використанню віртуального спілкування, позбавленого багатств лексики, фразеології, фольклору, мовленнєвого етикету тощо. Саме ці проблеми спонукають до створення нашого дослідження, що спрямоване на вивчення мови творчості Б. Харчука, що сприятиме формуванню мовленнєвого етикету і культури діалогічного спілкування студентів.

Мета дослідження – сприяти формуванню культури діалогічного спілкування за допомогою використання форм мовленнєвого етикету, звертання, вставних і вставлених конструкцій, вибраних із творів Б. Харчука.

Досягненню мети статті сприятиме розв'язання поставлених завдань:

- визначити теоретичні основи дослідження культури спілкування і мовленнєвого етикету;
- запропонувати вибрані з творів Бориса Харчука форми мовленнєвого етикету, звертання, вставні і вставлені конструкції, якими послуговувалися українці в певний історичний час, і схарактеризувати потребу в їх використанні;
- подати розроблені нами завдання для поступового і послідовного введення у мовленнєву практику студентів форм мовленнєвого етикету, дотримання комунікативних показників мовленнєвої культури для.

Відомі поняття «культура мовлення» і «культура спілкування» тісно пов'язані з мовою, мовленням і спілкуванням. Поняття «культура мовлення» тлумачиться як сукупність і система комунікативних якостей мовлення, а також як володіння сукупністю літературних норм на всіх мовних рівнях. Критерії розмежування та онтологічний статус термінів «мова» і «мовлення» до цього часу не мають однозначного тлумачення. З одного боку, мова – це засіб мовлення, механізм, за допомогою якого породжується і розуміється мовлення, з іншого – це система правил і набір одиниць, які становлять узагальнені фахівцями факти мовлення. Мовлення – це конкретно застосована мова, це процес застосування мови з метою спілкування, це мова в дії. Отже, мовлення є одним із модусів існування людської мови (поряд із мовою і комунікацією), індивідуальний акт говоріння або письма, який має усну, писемну або друковану форми вияву, а також постійно повторюваний процес спілкування однією мовою [1, с. 331]. Мова і мовлення тісно між собою пов'язані: мова не тільки породжує мовлення, реалізується, виявляється, об'єктивується в ньому, а й живиться ним, змінюється, розвивається під його впливом. Реалізуючись у мовленні, мова виконує своє комунікативне призначення. Мовлення розглядається як один із видів загальнолюдської діяльності, що використовується для соціальної або особистої взаємодії [3, с. 6]. С. І. Ожегов пояснює спілкування як «взаємні стосунки, діловий або дружній зв'язок» [2, с. 386]. Сучасна наука визначає спілкування як обмін інформацією (комунікація – спілкування з кимсь), як взаємодію (інтерація – взаємодія), як сприймання людини людиною (перцепція – сприймання, пізнання). Отже, спілкування охоплює різні сторони процесу контактування між людьми [4, с. 14]. Спілкування реалізується у двох видах: вербальному (словесному) і невербальному (несловесному) – погляд, міміка, жести, вираз обличчя, виражальні рухи інших частин тіла, неканонічні звукові знаки тощо. Мовленнєвому спілкуванню, що є одним із видів мовленнєвої діяльності, який послуговується мовними, паралінгвістичними і екстралінгвістичними засобами, властивий діалоговий

характер. Звідси висновок, що діалогічне мовлення і діалогічне спілкування є синонімами. Діалогічне спілкування відображається на письмі в художніх творах українських письменників, де яскраво відображається ділове і побутове усне мовленнєве спілкування, часом не позбавлене діалектизмів, слів і словосполучень, на які вплинули інтерференційні процеси, запозичення, вставні і вставлені конструкції, звертання тощо.

Спілкування зазвичай відбувається у стандартних етикетних ситуаціях під час вітання, звернення до людей, привертання до себе уваги, знайомства, запрошення, вибачення, прохання, наказу, поради, пропозиції, згоди, відмови, привітання, побажання, подяки, розради, співчуття, схвалення, висловлювання компліментів, докору, критики, сумнівів, прощання тощо.

Відомі шляхи збагачення слів, словосполучень, речень, що виражають форми мовленнєвого етикету в різних діалогічних репліках – це робота зі словниками над збагаченням мовленнєвого запасу, запозичення слів і їх сполучень з усного мовлення українців, ознайомлення з лексикою різних галузей науки, що розвиваються, техніки, економіки, політики тощо, засвоєння слів і словосполучень, що появляються в результаті історичних змін та розвитку суспільства, наукових досліджень, ділових і побутових стосунків, запозичень із художніх творів тощо.

Твори Б. Харчука багаті на форми мовленнєвого етикету, звертання, фразеологізми, кліше, вставні і вставлені конструкції. Під час ознайомлення зі змістом творів студенти виписують названий матеріал для аналізу, одночасно його систематизуючи. Із творів Б. Харчука ми вибрали вітальні форми мовленнєвого етикету. **Вітання** – це готові фрази, словесні формули для типової ситуації зустрічі з людьми, за умов якої відбуваються взаємне висловлення доброго, приємного. Вітальні форми мають усталений, стандартний, узагальнений характер і їхнє мовлення є стереотипним, тобто усталеним. Стереотипність властива також іншим формам мовленнєвого етикету. Аналіз творів Б. Харчука продемонстрував, що **форми вітання** в них збігаються з тими, які вживають українці Кременеччини й сьогодні. Наводимо їх у діалогічних єдностях, у яких вживаються звертання звертання:

- *Добрий день. – Добрий день* [5, с. 149];
- *Добрий день! – Добрий день, козаче!* [7, с. 13];
- *Добрий день! – Здрастуй.* [5, с. 12];
- *Добридень! – Добридень, кумо ...* [5, с. 114];
- *Добрий день, мамо, ... – Добрий день, дочко, ...* [5, с. 125];
- *Будь здоров, Грицьку! – Здоров, Володько, ...* [5, с. 378];
- *Будь здоров, товаришу Чорнобай... – Добридень, товаришу Броневський* [5, с. 221].
- Подаємо **стимулюючі репліки**: – *Добрий день, стріхо рідна!* [5, с. 150];
- *Добридень, свате!* [5, с. 239]; – *Добридень, чи знати мене не хочеш?* [5, с. 29].

Вибрані вітальні репліки повністю збігаються із сучасними. Але відзначимо, що герої творів Б. Харчука вживають у своєму мовленні також форми мовленнєвого етикету не тільки українські, але й польські, німецькі, латинські. Особливо на мовлення українців вплинула польська мова, оскільки описані події характерні тому історичному періодові, коли Західна частина України входила до складу Польщі. Тогочасні вітальні **діалогічні репліки** такі: – *Дзінь добий!* [7, с. 13]; – *Дзінь добри, пане Гнатюк!* [5, с. 247]; двочленні **діалогічні єдності**: – *Дзінь добрий, пане! – Помагайбі* [5, с. 299–300]; тричленні діалогічні єдності: – *Дзінь добри!*

- *Пан солтис! Дзінь добри! Заїжджайте, не минайте!*
- *Бардзо дзенькую!* [5, с. 91].

Крім цих вітань, вживаються й інші, загального характеру, в яких також наявні побажання, наприклад:

- *Честь свідомому кооператору!..*
- *Вітаю, ще раз вітаю* [5, с. 308];
- *3 неділею будьте!* [5, с. 447].

Пропонуємо вибрані з творів Б. Харчука **християнські вітання** у міжсвятковий час: – *Слава Йсу!* – *3 святою середию вас, батюшко* [5, с. 127]; – *Слава Йсу...* [5, с. 279].

Герої цих творів послуговуються Великодніми вітаннями: – *Христос воскрес! – Воістину воскрес.* [5, с. 63]; – *Христос воскрес, брате! – Воістину воскрес.* [5, с. 62]. У вітальних діалогічних репліках використовуються форми **побажання**, наприклад: – *Будь здорова, кумо...* [5, с. 114]; – *Помагайбі ...* [5, с. 299], так само і діалогічних єдностях, наприклад:

- Бог на поміч. – Спасибі за добре слово [5, с. 237];
- Бог на поміч тобі, синку! – Дякую, мамо, за добре слово! [5, с. 358];
- Бог на поміч! – Дякую! [6, с. 41],

Окремі форми побажання спостерігаємо в діалогічних репліках: – *Най, доню, Господь береже твою честь.* [5, с. 132]; – ... *Петре, дай тобі, боже, здоров'я.* [5, с. 451], в діалогічних єдностях: – *Щасливої дороги! – Щастя вам!* [5, с. 63];

Ужито також іншомовні форми побажання: – *Сто лят, сто лят нех жеис ...* [5, с. 63]; – *Vivat!* [5, с. 64].

На заняттях з української мови викладач подає в одну вправу вибрані з творів Б. Харчука форми вітання і пропонує завдання: виписати ті форми вітання, якими українці послуговуються сьогодні; назвати форми вітання, якими українці в наш час не користуються.

При цьому відбувається зв'язок мови з історією, коли студенти називають роки, в які українці змогли запозичити польські форми мовленнєвого етикету і т.д.

Вдячність у творах Б.Харчука виражається такими формами мовленнєвого етикету: – *Спасибі, дідуся!* [7, с. 13]; – *Дякую!* [5, с.]; – *Мати Божя – царице небесна!.. Почула ти, заступнице моя, молитви вечірні й ранішні, зглянулася на мої сльози. Яку ж тобі, мати божя, свічку поставити? ...* [5, с.358]. Відповідь на висловлення вдячності подається українською, російською, польською і німецькою мовами: – *Дякую!* [6, с. 41]; – *Спасибі ...* [5, с. 237]; – *Бардзо дзенькую!* [5, с. 91]; – *Bitte!* (будь ласка) [5, с. 315]. За допомогою виконання вправ студенти називають сьогодні активні форми і ті, які зовсім не вживаються сьогодні або мало вживаються.

У діалогічних репліках героїв творів Б.Харчука багато **звертань, наприклад:** – *Добродії і добродійки, Петро у нас гість. Попрошу тихше.* [5, с. 225]; – *Он він, прошу пана, ...* [5, с. 229]; *Гей ти, капельдудка, марша панам, марша!* [5, с. 278]; – *Ядвіго! Прентко!* (в перекладі з польської – швидко) [5, с. 324]; – *Ходи, голубко, бо страва вичахне!* [5, с. 327]. Виконуючи вправи з цими та іншими звертаннями, характеризуємо кожне з них щодо частоти застосування, складаємо речення, діалогічні єдності, використовуємо під час продукування діалогічних текстів, працюючи в парах.

Пропонуємо вибрані з творів Б.Харчука діалогічні репліки, що містять форми **вибачення:** – *Вибач* [5, с. 313]; – *Прости, Господи, щоб мені* [5, с. 73]; – *Не підходь, не підступай сюди, бо я, вибач, лежу в чому мати породила ...* [5, с. 114]; – *А зараз, вибачай, на роботу пора* [5, с. 91]; – *Я їй сказав, перепрошую пана, щоб зверталась до раввіна, а не до нас* [5, с. 122].

Форми прохання виражаються у репліках: – *Бабицю Василю, будьте настільки добрі, киньте жару, я бачу, у вас в печі горить, бо дим коромислом верне.* [5, с. 74]; – *Дайте, Христа ради, хліба дрібку...* [5, с. 187]; – *Дуже прошу, будьте ласкаві, налийте кави* [5, с. 340].

Протягом роботи над формами вибачення і прохання проводимо їх аналіз щодо ситуацій використання, складаємо діалогічні конструкції з ними, визначаємо найбільш уживані, будуюмо з ними діалогічні репліки, єдності, тексти.

Урізноманітнюють і збагачують діалогічне мовлення досліджуваних творів **вставні і вставлені конструкції**, що мають місце в діалогічних репліках: – *Слово честі! Йй-бо!* [5, с. 13]; – *А я, присяй-бо, вірую* [5, с. 315]; – *Треба одробити сто сімнадцять днів пішаком – одробляйте, будьте добрі* [5, с. 195]; – *А-а ... пан Гнатюк, пшепрошем ...* [5, с. 226]; – *Покійний Яків до такого б не пристав, а він умів молитися, царство йому небесне* [5, с. 243]. Мовний матеріал, який засвоюють студенти, стосується не тільки культури мовлення, форм мовленнєвого етикету, але й пунктуації, синтаксису, морфології; студенти працюють над поняттям і виявленням міжмовної інтерференції; відбувається інтегрований підхід до навчання – взаємозв'язок з іншими дисциплінами.

Збагачують діалогічне мовлення **приказки і прислів'я**, які у творах Б. Харчука виражені репліками і трапляються досить часто, наприклад: – *Обіцяного три роки чекають; Ти не дихнеш, як не збрехнеш* – [7, с. 182]; – *Від тюрми і від торби не відказуйтесь...* [5, с. 362] та багато інших. Для роботи над прислів'ями під час опрацювання лексико-фразеологічних норм проводяться вправи, пов'язані зі словниками – фразеологічним, етимологічним, синонімів, антонімів та іншими, складання діалогів у парах на запропоновані викладачем теми, продукування діалогічних реплік із прислів'ями і приказками, вибраними з творів Б.Харчука, інтерпретуючи свою ситуацію спілкування.

Форми прощання, як і вітання, також різномовні: – *До відзень* [5, с. 164]; – *Бувай здорова*, ... [5, с. 195] та інші. Опрацювання форм прощання розпочинається зі з'ясування їх походження, потреб, ситуації послуговування ними в певний історичний час українським народом тощо.

Для опрацювання мовленнєвих засобів, використаних письменниками та поетами, можна запропонувати систему завдань, яка полягає в роботі над діалогічними текстами, їх уривками для виконання завдань мовного і мовленнєвого характеру, формування культури діалогічного спілкування, застосування форм мовленнєвого етикету, чистотою української мови.

Для вироблення викладачем системи вправ пропонуємо завдання, що стосуються відповідних мовних тем з української мови за професійним спрямуванням:

1. Із поданого викладачем тексту вибрати форми вітання, властиві українській мові.
2. Зачитати форми вітання, якими послуговуються українці під час християнських свят. Назвати вітальні формули, які не подаються в аналізованих творах, але використовуються у вашій місцевості.
3. Із поданих форм вираження вдячності виділити ті, які ви вживаєте. Назвати ті форми, якими ви не користуєтесь. Записати форми вдячності, що зафіксовані у словниках. Побудувати діалогічні репліки, ввести їх у діалог.
4. Із поданого тексту виписати фразеологізми, що вживаються як форми мовленнєвого етикету. Побудувати з ними діалогічні єдності.
5. Вибрати з уривка тексту прислів'я, що збагачують діалогічне мовлення героїв творів Б. Харчука. Із поданих викладачем вибрати синонімічні й антонімічні прислів'я. Побудувати з ними діалогічні єдності, діалоги.
6. Виділити приказки, подані в тексті, які вживаються в діалогічних репліках героїв творів Б. Харчука.
7. Із діалогічних реплік виписати вставні конструкції, які вживають герої творів Б. Харчука, схарактеризувати їх за поданим викладачем зразком.
8. Зачитати вставні слова або речення з діалогічних конструкцій твору Б. Харчука і використати власні у створених діалогах.
9. Зачитати діалогічні репліки зі вставленими конструкціями. Пояснити, яку роль виконують вставлені конструкції в діалогічних репліках і текстах.
10. Порівняти форми прохання, що використані у творах Б. Харчука, з відповідними формами, які вживаються сьогодні. Побудувати стимулюючі репліки.
11. Пояснити, у чому полягає відмінність форм звертання описаного історичного періоду, поданих у творах Б. Харчука, від сьогоденних.
12. Розмістити у дві колонки форми прощання: у першій – що вживаються в діалогах творів Б. Харчука, у другій – що використовуються студентами сьогодні.

Для створення діалогічно спрямованих завдань за творами будь-якого письменника викладач повинен прочитати їх, вибрати потрібні форми, проаналізувати, порівняти з тими, що входять в активний словник студентів, дібрати завдання, ввести у вправи, що активно формують культуру сучасного мовлення.

Перспективи дослідження вбачаємо у студіюванні культури діалогічного мовлення студентів за творами інших українських письменників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под. ред. Н. Ю. Шведовой / С. И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1982. – 816 с.
3. Палихата Е. Я. Українська мова за професійним спрямуванням. Підручник для студентів / Е. Я. Палихата. – Київ: Либідь, 2009. – 321 с.
4. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2008. – 291 с.
5. Харчук Б. М. Волинь: Роман: Тетралогія. Книга перша-друга / Б. М. Харчук. – К.: Дніпро, 1988. – 751 с.
6. Харчук Б. М. Волинь: Роман: Тетралогія. Книга третя-четверта / Б. М. Харчук. – К.: Дніпро, 1988. – 567 с.
7. Харчук Б. М. Школа. Повісті й оповідання: Йосип з гроша здачі / Б. М. Харчук. – К.: Веселка, 1979. – С. 10–128.

АВТОРИ НОМЕРА

БАЛИК Тетяна Михайлівна	методист Тернопільського обласного комунального територіального відділення Малої академії наук України
БІЛОУСОВА Ярослава Володимирівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри української та російської мов як іноземних Київського національного університету (КНУ) імені Тараса Шевченка
БУРДА Катерина Любомирівна	викладач кафедри українознавства Тернопільського державного медичного університету імені І. Горбачевського
ВАСИЛЬКІВСЬКА Надія Адамівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін початкової освіти Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ГОЛОВАТА Лариса Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ДАЩЕНКО Наталія Левківна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ДРОЗДОВА Ірина Петрівна	доктор педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки педагогіки і психології Харківської національної академії сільського господарства
ЗЛАТІВ Леся Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови та культури мовлення Рівненського державного гуманітарного університету
КЛИМОВА Катерина Яківна	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного університету імені Івана Франка
КРИСЬКІВ Мирослава Йосипівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КРУПА Марія Петрівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка

ЛЮБАШЕНКО Олеся Вадимівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри української філології для неспеціальних факультетів Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка
МЕЛЬНИЧАЙКО Володимир Ярославович	доктор педагогічних наук, професор кафедри журналістики ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МИКОЛЕНКО Тетяна Михайлівна	кандидат філологічних наук, асистент кафедри української мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МИХАЙЛИШИН Уляна Іванівна	кандидат філологічних наук, асистент кафедри іноземних мов ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ОРЛОВА Оксана Петрівна	викладач кафедри документознавства та інформаційної діяльності Дубенської філії вищого навчального закладу ВМУРоЛ «Україна»
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПІГУР Мирослава Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
САВИЧ Людмила Павлівна	керівник гуртків Скалатського будинку школярів
СИМОНЕНКО Тетяна Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики навчання, стилістики та культури української мови Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького
ТЕРП'ЯК Оксана Петрівна	викладач педагогічного коледжу Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ.....	3
<i>Мельничайко В. Я.</i> Шляхи підвищення ефективності навчання рідної мови	3
<i>Любашенко О. В.</i> Мовна освіта: європейські тенденції і перспективи розвитку української лінгводидактики	11
<i>Палихата Е. Я.</i> Проблема навчання письма і писемного мовлення	16
<i>Криськів М. Й.</i> Наукові основи розвитку мовленнєвих умінь	22
<i>Савич Л. П.</i> Вивчення й використання передового педагогічного досвіду у світлі праць О. М. Біляєва.....	28
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	34
<i>Васильківська Н. А.</i> Ознайомлення молодших школярів із спільнокореновими морфемними повторами як засобами вираження зв'язності тексту.....	34
<i>Бурда К. Л.</i> Краєзнавча робота як один із аспектів реалізації міжпредметних зв'язків на уроках мови (за матеріалами літературної Тернопільщини)	39
<i>Балик Т. М.</i> Поступове ускладнення завдань у роботі над переказами із введенням додаткових мікротем.....	48
<i>Терп'як О. П.</i> Реалізація креативності у процесі роботи над текстом на уроках української мови ліцеїстами-гуманітаріями.....	54
МЕТОДИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ СТУДІЮВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	61
<i>Симоненко Т. В.</i> Мультимедіа як дидактичний засіб формування мовнокомунікативної компетентності студентів філологічних факультетів	61
<i>Климова К. Я.</i> Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студента як креативної особистості в умовах навчального середовища педагогічного вузу	66
<i>Дроздова І. П.</i> Система вправ із розвитку професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю	72
<i>Пігур М. В.</i> Використання авторських неологізмів на заняттях зі словотвору (на матеріалі поезій Василя Стуса).....	78
<i>Дащенко Н. Л., Крупа М. П.</i> Спроба прочитання мовного вираження українськості у вірші М. Вінграновського «Ластівко біля вікна»	83
<i>Головата Л. М.</i> Формування у майбутніх вчителів фізичної культури умінь і навичок досконалого володіння українською літературною мовою у професійній сфері	92
<i>Златів Л. М.</i> Проектування інноваційних технологій навчання лінгвістичних дисциплін у ВНЗ (на матеріалі курсу «Текстознавство»)	97
<i>Білоусова Я. В.</i> Активізація мовленнєвої діяльності студентів методом творчих завдань і вправ	104
<i>Миколенко Т. М.</i> Специфіка опрацювання курсу історії української літературної мови в умовах кредитно-трансферної системи.....	108

ЗМІСТ

<i>Михайлишин У. І.</i> Збагачення німецького діалогічного мовлення студентів вищих навчальних закладів космогонічними фразеологізмами	112
<i>Орлова О. П.</i> Формування мовленнєвого етикету і культури діалогічного спілкування студентів ВНЗ (на матеріалі художніх творів Б. Харчука)	119
АВТОРИ НОМЕРА	124
ЗМІСТ	126